

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/113870>

Please be advised that this information was generated on 2018-07-08 and may be subject to change.

HET FUNCTIONEREN
VAN HET
LITERATUURBOEK DUIJS



EUS SCHALKWIJK

HET FUNCTIONEREN VAN HET LITERATUURBOEK DITS

Schalkwijk, Eus Valentijn

Het functioneren van het literatuurboek Duits: een onderzoek naar het gedrag, de tevredenheid en de behoeften van havo- en vwo-docenten Duits m.b.t. literatuurboeken / Eus Valentijn Schalkwijk. - [S.l.: s.n.]. - I11.

Proefschrift Nijmegen. - Met lit. opg. - Met samenvatting in het Duits.

ISBN 90-9003719-5

SISO 485.2 UDC [830(075.3):37.02](043.3)

Trefw.: leermiddelen; Duits; onderzoek.

HET FUNCTIONEREN VAN HET LITERATUURBOEK DUIJS

**Een onderzoek naar het gedrag, de tevredenheid en de behoeften
van havo- en vwo-docenten Duits m.b.t. literatuurboeken**

**Een wetenschappelijke proeve op het gebied
van de letteren**

Proefschrift
ter verkrijging van de graad van doctor aan de
Katholieke Universiteit te Nijmegen,
volgens besluit van het college van decanen
in het openbaar te verdedigen op
dinsdag 27 november 1990
des namiddags te 3.30 uur

door

Eus Valentijn Schalkwijk

**geboren op 14 augustus 1960
te Zutphen**

Promotor: Prof. dr. J.H.G.I. Giesbers

**Co-promotores: Dr. M.J.W. Thijssen
Dr. W.A.M. de Moor**

VOORWOORD

In dit proefschrift wordt een onderzoek beschreven naar het functioneren van het literatuurboek Duits. Het onderzoek maakt deel uit van het voorwaardelijk gefinancierde onderzoek "Functioneren van docenten en schoolleiding". Voor de uitvoering van het onderhavige onderzoek was vooral de medewerking van docenten van belang. Ik ben daarom in de eerste plaats de leiding van havo- en vwo-scholen en hun docenten Duits, die bereid waren waardevolle kennis en tijd in het onderzoek te investeren, zeer erkentelijk.

Voor de statistische verwerking van de verzamelde gegevens over de praktijk zijn de adviezen van drs. J. van Leeuwe zeer waardevol gebleken. De heer van Leeuwe heeft ook aan de voortgangsbesprekingen over het onderzoek deelgenomen.

Mijn interesse voor het onderwijs en met name het literatuuronderwijs is al tijdens de middelbare schooltijd door de lessen van Hans Engel (docent Duits) en Harry Saalmink (docent Engels) aan de oppervlakte gekomen. Ik wil met name mijn vakdidacticus Martin Thijssen en mijn schoolpracticumdocent Bert Creemers danken voor de wijze waarop zij mijn enthousiasme gestimuleerd en in goede banen geleid hebben.

Dankbaar ben ik ook voor de vele uren die ik sportend heb kunnen doorbrengen. Tijdens de 8500 km die ik de afgelopen 3½ jaar hardlopend in het bos heb doorgebracht, zijn de onderzoeksactiviteiten regelmatig aan een grondige analyse onderworpen, zijn talrijke gesprekken voorbereid en is menig brief geconcipieerd.

Voor de illustratie op de omslag gaat mijn dank uit naar Herman Fontein.

Tenslotte wil ik Monique Wakkerman bedanken voor het goede voorbeeld dat zij heeft gegeven. Wij hebben beiden een volledig geaccepteerd evenwicht gevonden tussen het werken aan de ene kant en het vele sporten en de sociale contacten aan de andere kant. In de lay-out van dit proefschrift heeft ook haar kennis van tekstverwerkingsprogrammatuur, die zij op mij heeft overgedragen, zijn duidelijke neerslag gekregen.

Oktober 1990

INHOUDSOPGAVE

1 Inleiding	1
1.1 De aanleiding tot het onderzoek	1
1.2 De vraagstellingen en de doelen van het onderzoek	3
1.3 De descriptief-empirische opzet van het onderzoek	3
1.4 Het belang van de studie	7
1.5 De structuur van de studie	7
Noten en verwijzingen	9
 2 Factoren die van invloed kunnen zijn op het functioneren van (literatuur-)leerboeken	 11
2.1 Het wettelijke kader ten aanzien van leerboeken	12
2.2 Overheidsinstellingen op het gebied van leerboeken	12
2.2.1 De Adviesgroep Leermiddelen	13
2.2.2 Het Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen	15
2.3 De productie en distributie van leerboeken	17
2.3.1 Het leerboek versus het zelf samengestelde materiaal c.q. het audiovisuele materiaal	17
2.3.2 De producenten van leerboeken	17
2.3.3 De omvang van de leerboekenmarkt	18
2.3.4 De doelgroepen van de leerboekenmarkt	19
2.3.5 De auteurs van leerboeken	20
2.3.5.1 De veranderde relatie tussen de auteur en de uitgever	20
2.3.5.2 De motieven van de auteur	22
2.3.5.3 De financiële verdiensten van de auteur	22
2.3.6 De relatie tussen het leerplan en de inhoud van leerboeken	24
2.3.6.1 Het onderwijsleerplan	24
2.3.6.2 Het schoolwerkplan	25
2.3.7 De boekverzorging	27
2.3.8 Het keuzeproces van leerboeken	28
2.3.9 De distributie van het leerboek	33
2.4 Het leerboek in het literatuuronderwijs	35
2.4.1 Thijssen (1970)	35
2.4.2 Van Galen (1972)	36
2.4.3 Van Dijk (1977)	37
2.4.4 Harbers, Huëtink, Hupperetz, v.d. Lee (1979)	39
2.4.5 Lindaart (1982)	39
2.4.6 Thijssen (1985)	40

2.4.7	Thissen (1986)	41
2.5	Samenvatting	42
	Noten en verwijzingen	45
3	<i>De beschrijving van literatuurboeken</i>	48
3.1	Het analyseschema voor de beschrijving en beoordeling van literatuurboeken	48
3.1.1	De voorgeschiedenis van het analyseschema	48
3.1.2	De definitieve vaststelling van het analyseschema	49
3.1.3	De functies van het analyseschema	54
3.1.4	Het werken met het analyseschema	54
3.2	Vijf literatuurboeken Duits beschreven	57
3.3	Samenvatting	57
4	<i>De opzet, uitvoering en resultaten van de enquêtering</i>	59
4.1	De opzet van de enquête	59
4.1.1	De hoofdaspecten van het functioneren van literatuurboeken	59
4.1.2	De doelstellingen en de persoons- en (begin-)situatie-gebonden achtergronden	61
4.1.3	Het toespitsen van de enquête op de afzonderlijke literatuurboeken	63
4.1.4	De constructie van de enquête	64
4.2	De materiaalverzameling	65
4.2.1	De populatie	65
4.2.2	Het verzamelen van adressen van gebruikersscholen	66
4.2.3	De adressering van de enquêtes	66
4.2.4	Het verzamelen van de privé-adressen	67
4.2.5	Het vaststellen van de grootte van de populatie	68
4.2.6	Het meest gebruikte literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal	69
4.2.7	Het versturen van de enquête	75
4.2.8	De binnenkomst van de enquête	76
4.2.9	Nadere beschouwing van de respons en de non-respons	77
4.2.10	De verwerking van de gegevens	79
4.2.11	Afsluitende opmerkingen	79
4.3	De representativiteit van de verzamelde gegevens	79
4.3.1	De leeftijdsopbouw	79
4.3.2	De richting van de school	80
4.3.3	De structuur van de school	80
4.3.4	Samenvatting en nabeschuiving	81

4.4	De resultaten van de enquête	82
4.4.1	De beschrijving van de doelstellingen en de achtergronden ..	82
4.4.1.1	De doelstellingen van het literatuuronderwijs	82
4.4.1.2	De persoonsgebonden gegevens	84
4.4.1.3	De situatiegebonden gegevens	85
4.4.1.4	De beginsituatiegebonden gegevens	86
4.4.2.	De beschrijving van de hoofdaspecten	88
4.4.2.1	De aantrekkelijkheid van het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal voor de leerling	88
4.4.2.2	De vorm waarin het zelf samengestelde materiaal aangeboden wordt	88
4.4.2.3	Het gebruiksmoment van het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal	88
4.4.2.4	De ordening van het literatuurboek	90
4.4.2.5	De literaire perioden en stromingen	91
4.4.2.6	Het behandelen van de literaire informatie	92
4.4.2.7	De tevredenheid over de literaire informatie uit het boek	92
4.4.2.8	Het aanbieden van literaire informatie door de gebruikers van zelf samengesteld materiaal	93
4.4.2.9	De meest behandelde schrijvers	94
4.4.2.10	Het lezen van de teksten	96
4.4.2.11	Het behandelen van de teksten	96
4.4.2.12	De tevredenheid over de teksten uit het boek	97
4.4.2.13	Het aanbieden van teksten door de gebruikers van zelf samengesteld materiaal	97
4.4.2.14	Het behandelen van de vragen en opdrachten	98
4.4.2.15	De tevredenheid over de vragen en opdrachten uit het boek	100
4.4.2.16	Het aanbieden van vragen en opdrachten door de gebruikers van zelf samengesteld materiaal	101
4.4.2.17	De illustraties	101
4.4.2.18	Het audiovisuele materiaal	102
4.4.2.19	De docentenhandleiding	102
4.4.2.20	De behoefte aan een (nieuw) literatuurboek	103
4.4.2.21	De behoefte aan literaire informatie	103
4.4.2.22	De behoefte aan teksten	104
4.4.2.23	De behoefte aan vragen en opdrachten	106
4.4.2.24	De behoefte aan audiovisueel materiaal	108
4.4.2.25	De behoefte aan een docentenhandleiding	108
4.4.2.26	Het invullen van de vragenlijst	109

4.4.2.27	Samenvatting van de belangrijkste resultaten	109
5	<i>De exploratie van het materiaal</i>	115
5.1	Inleiding	115
5.2	Patronen van functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal binnen de zes afzonderlijke gebruikersgroepen	117
5.2.1	De samenhang tussen de doelstellings- en achtergrond- variabelen en de variabelen m.b.t. het functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal	118
5.2.2	De samenhang tussen de ervaringsvariabele en de variabelen m.b.t. het functioneren van het literatuurboek bij de afzonderlijke gebruikersgroepen	120
5.2.3	De samenhang tussen de achtergrondinformatie-variabele en de variabelen m.b.t. het functioneren van het materiaal bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal	121
5.2.4	De samenhang tussen de doelstellingsvariabele en de variabelen m.b.t. het functioneren van het literatuur- boek en het zelf samengestelde materiaal	122
5.2.4.1	De verdeling van de primaire en secundaire doelstelling	123
5.2.4.2	De vaststelling van de doelstellingengroepen	125
5.2.5	De beschrijving van de analyseresultaten	127
5.2.5.1	Kurz und bündig	129
5.2.5.2	Spiegel der deutschen Literatur	133
5.2.5.3	Zeitbild und Dichtung	137
5.2.5.4	Deutsche Dichtung	141
5.2.5.5	Durchblicke	145
5.2.5.6	Zelf samengesteld materiaal	149
5.3	Patronen van functioneren van het literatuurboek bij de boekgebruikers als groep	154
5.4	Patronen van functioneren bij de boekgebruikers als groep in vergelijking met de gebruikers van zelf samengesteld materiaal	159
5.5	Samenvatting	163
6	<i>Conclusies en discussie</i>	168
6.1	De samenhang tussen de ordening en de inhoud van het literatuur- boek Duits en de inrichting van het literatuuronderwijs	169
6.2	Het aantal patronen van functioneren	171
6.3	De doelstellingen in het literatuuronderwijs Duits	172

6.4 De vijf literatuurboeken Duits nader bekeken	176
6.5 Het keuzeproces van leerboeken	181
6.6 De evaluatie van het descriptief-empirische onderzoeksinstrument	183
Verwijzingen	186
Bibliografie	187
Bijlagen	
Bijlage 3.1 De beschrijving van vijf literatuurboeken Duits	196
Bijlage 4.1 Brieven aan schoolleiders en docenten	218
Bijlage 4.2 Enquêteresultaten	238
Bijlage 5.1 Keuze analysetechniek	325
Bijlage 5.2 Rangorde en absolute aantallen significante samenhangen	327
Bijlage 5.3 Aantal respondenten per primaire doelstelling	333
Bijlage 5.4 Significante samenhangen voor de vijf afzonderlijke boekgebruikersgroepen en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal	334
Summary	368
Zusammenfassung	371
Curriculum Vitae	375

1.1 De aanleiding tot het onderzoek

Niet alleen de literatuur zelf, ook het onderwijs waarin zij wordt overgedragen, is al sinds jaar en dag onderwerp van discussie. Sinds Kalff in 1893 verzet aantekende tegen de magere wijze waarop de letterkunde aan de leerlingen van gymnasium en hogere burgerschool werd gedoceerd - namelijk door hen te verplichten wekelijks enige bladzijden van buiten te leren, zoals Renders (1) vermeldt - is het literatuuronderwijs in voortdurende beweging gekomen. De meest principiële - hoort literatuuronderwijs op school thuis? - tot de meest praktische vragen - hoe moet ik hun leren hoe zij een shortstory kunnen lezen? - vormden het uitgangspunt voor soms felle debatten. Steeds opnieuw stonden doelstellingen, leerstof en werkvormen ter discussie. Met de invoering van de zogenaamde Mammoetwet in 1968 kwamen op het gymnasium en de h.b.s. meer leerlingen terecht die uit bevolkingslagen afkomstig waren, die noch met gymnasium noch met h.b.s. vertrouwd waren geweest. Dit heeft waarschijnlijk in het bijzonder gevolgen gehad voor de betekenis die aan literatuur gehecht werd. De discussie nam in hevigheid toe. Maar ondanks de vele voorstellen ter verbetering bleef er altijd een kloof tussen theorie en praktijk. Er vanuit gaande dat deze kloof nooit helemaal te dichten is, zoekt de literatuurdidactiek naar de beste weg om haar te versmallen.

Opvallend is dat in de discussie over het literatuuronderwijs nauwelijks gesproken en geschreven wordt over het instrument dat de richting van zoveel literatuurlessen bepaalt: het literatuurboek, de literatuurgeschiedenis, de bloemlezing. Hoewel sommigen (bijv. Van Galen 1972, Thijssen 1985) veronderstellen dat het gebruik van leerboeken een optimaal literatuuronderwijs in de weg zou staan, vergt de realiteit dat wij onze aandacht richten op de kwaliteit van het literatuurboek, om zo meer te weten te komen over wat er in heel veel klassen met het literatuuronderwijs aan de hand is. Dat is dan ook wat de aanleiding vormt tot het onderzoek. Door meer te weten over het leerboek dat docenten hanteren, denken we meer te weten te komen over het literatuuronderwijs zelf.

Zelden tonen docenten zich werkelijk tevreden over literatuurboeken. Een evergreen als Lodewicks *Literatuur, Geschiedenis en bloemlezing* en de methode van Calis die de laatste vijf jaar voor een groot deel het debiet van Lodewicks werk heeft overgenomen, beide literatuurboeken Nederlands, vormen uitzonderingen. Uit het onderzoek van Thijssen (1985) naar de praktijk van het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo blijkt, dat 80% van de docenten minimaal één literatuurboek gebruikt en dat een belangrijk deel van deze docenten kritiek heeft op het door hen gebruikte literatuurboek. Die kritiek

richt zich zowel op de presentatie van het materiaal - men vindt deze bijvoorbeeld onoverzichtelijk - als op de inhoud van het boek: men vindt bijvoorbeeld het taalgebruik te moeilijk en de aandacht voor literatuur uit de periode na 1945 te gering.

Uit een inventarisatie van onderzoek naar leerboeken blijkt dat in ons land twee typen plaatsvinden: descriptief onderzoek en empirisch onderzoek.

De descriptieve benaderingswijze komt verreweg het meest voor. Zij houdt zich bezig met het beschrijven en analyseren van de inhoud van leerboeken. Dergelijk onderzoek is bijvoorbeeld verricht door de Adviesgroep Leermiddelen (1983) en Koldijk (1990). De Adviesgroep geeft een overzicht van bestaande criterialijsten om boeken te beoordelen. Koldijk schetst de geschiedenis, ontwikkeling en canonvorming van het literatuurboek Duits in de periode 1920 tot 1975.

Bij de empirische benaderingswijze gaat men na hoe docenten en/of leerlingen met boeken omgaan, met andere woorden hoe het leerboek in de onderwijspraktijk functioneert. Dergelijk empirisch onderzoek bevat overigens altijd een descriptief element. Voorbeelden ervan vindt men in Lagerweij (1976), Krammer (1984) en Reints e.a. (1988). Lagerweij ging na waar docentenhandleidingen bij leerboeken voor de brugklas Engels, Nederlands en wiskunde inhoudelijk uit bestonden, hoe de gebruikers de meest voorkomende boeken beoordeelden en hoe zij ermee omgingen. Krammer onderzocht voor wiskundeboeken voor de tweede klas havo en vwo de verbanden tussen kenmerken van leerboeken, onderwijsactiviteiten en leerresultaten. Reints tenslotte ging voor de vakken Engels en wiskunde in de eerste en derde klas van avo en lbo na in welke mate leerlingen zelfstandig met de boeken konden werken. De empirische benaderingswijze wordt voornamelijk gehanteerd door onderzoekers die zich tot één aspect van het functioneren van het leerboek beperken.

Ondanks het tot nu toe verrichte onderzoek blijkt uit onderwijskundige publikaties dat er in feite nauwelijks zicht is op wat docenten van het door hen gebruikte leerboek vinden en hoe docenten het leerboek gebruiken. Uitgeverijen weten evenmin hoe het leerboek in de praktijk functioneert. Wat geldt voor het leerboek in het algemeen, geldt des te meer voor het literatuurboek. De leerstof van het leerboek zal zich gedeeltelijk altijd onttrekken aan objectieve interpretatie en daarmee aan een gerichte vraagstelling.

Aldus blijken er twee factoren te bestaan die de aanleiding vormden tot het in deze studie te beschrijven onderzoek, ten eerste de indruk dat docenten Duits problemen ervaren met een instrument, het leerboek, waarvan men veronderstelt dat dit het literatuuronderwijs naar opzet en inhoud structureert en ten tweede het gegeven dat we onvoldoende inzicht hebben in het functioneren van leerboeken in de praktijk.

1.2 De vraagstellingen en de doelen van het onderzoek

Gezien de in paragraaf 1.1 gesignaleerde problemen lijkt een betere afstemming tussen het literatuurboek en de onderwijspraktijk wenselijk. Om tot een betere afstemming te kunnen komen, is het noodzakelijk te beschikken over meer informatie m.b.t. het functioneren van het literatuurboek in de praktijk. Als eerste en centrale vraagstelling van het onderhavige onderzoek, dat deel uitmaakt van het voorwaardelijk gefinancierde onderzoek "Functioneren van docenten en schoolleiding", wordt derhalve geformuleerd:

"Hoe functioneert het leerboek in het literatuuronderwijs Duits?"

Het beantwoorden van deze vraagstelling heeft tot doel een zinvolle bijdrage te leveren aan de praktijk van het literatuuronderwijs.

Voor het verzamelen van gegevens m.b.t. het functioneren van het literatuurboek Duits wordt gebruik gemaakt van een onderzoeksinstrument (zie paragraaf 1.3) dat nog niet eerder voor het onderzoek naar (het functioneren van) literatuurboeken is gebruikt. Derhalve wordt als tweede, afgeleide vraagstelling geformuleerd:

"In hoeverre is het gekozen onderzoeksinstrument adequaat voor het verkrijgen van inzicht in het functioneren van literatuurboeken?"

Het beantwoorden van deze vraagstelling heeft tot doel een zinvolle bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van een onderzoeksinstrument waarmee het functioneren van literatuurboeken, maar wellicht ook andere leerboeken, in kaart te brengen is.

1.3 De descriptief-empirische opzet van het onderzoek

Ter beantwoording van de centrale vraagstelling van het onderzoek "Hoe functioneert het leerboek in het literatuuronderwijs Duits?" is gekozen voor zowel de descriptieve als de empirische benaderingswijze van onderzoek naar leerboeken. Het onderhavige onderzoek probeert daarbij een koppeling tussen beide benaderingswijzen tot stand te brengen. Derhalve wordt het te hanteren onderzoeksinstrument descriptief-empirisch genoemd.

Voor het descriptieve deel van het onderzoek is gekozen voor een literatuurstudie en een beschrijving van literatuurboeken. De inhoud van de literatuurstudie sluit aan bij de centrale vraagstelling van het dissertatie-onderzoek. Het bronnenonderzoek (2) heeft daarnaast publikaties opgeleverd m.b.t. met name docentonafhankelijke factoren, die het functioneren van (literatuur-)leerboeken zouden kunnen beïnvloeden.

Een beschrijving van leerboeken is alleen zinvol wanneer bij elk soortgelijk boek (bijv. bij een literatuurgeschiedenis) naar steeds dezelfde aspecten gekeken

wordt. Daarom is voor de beschrijving van de literatuurboeken die in het onderzoek betrokken zijn, gekozen voor een analyseschema (Schalkwijk 1986a). Het analyseschema is tot stand gekomen op basis van reeds bestaande vakdidactische en algemeen onderwijskundige analyseschema's die, waar nodig, aangepast en aangevuld werden. Het analyseschema is getest op zeven literatuurboeken Duits en naderhand bijgesteld. Daarnaast werd het schema in het kader van het onderhavige onderzoek voor commentaar voorgelegd aan (vak-)didactici en docenten.

Het analyseschema gaat uit van een driedelige functie van het literatuurboek. Deze functies zijn:

- a) het boek als *materieel en commercieel object*. Hieronder vallen analysecategorieën als 'titel', 'auteur', 'prijs', 'aantal delen', etc.;
- b) het boek als *hulpmiddel bij de lesvoorbereiding door de docent*. De hier opgenomen analysecategorieën richten zich op de in het voorwoord c.q. de docentenhandleiding genoemde en eventueel gemotiveerde categorieën als 'leerdoelen', 'werkvormen', 'toelichting bij de inhoud', etc.;
- c) het boek als *instructiemateriaal*. De analysecategorieën richten zich op de inhoud van de (afzonderlijke) hoofdstukken: 'ordering', 'teksten', 'vragen en opdrachten', etc.

Voor het empirische deel van het onderzoek is gekozen voor het verzamelen van gegevens door middel van een anonieme vragenlijst. Het instrument enquête heeft onder andere als nadelen dat de respons vaak laag is en dat de kwaliteit en de volledigheid van de data beperkt kan worden.

Ondanks de vaak geringe respons is voor het onderhavige onderzoek toch gekozen voor het middel van de enquête, omdat het onderzoek qua object en populatie voortkomt uit en aansluit bij het onderzoek van Thijssen uit 1985. Thijssen beschikte over een bevredigende respons (ongeveer 70%). Om het absolute aantal respondenten zo hoog mogelijk te houden, is in het kader van het onderhavige onderzoek besloten in eerste instantie de totale populatie van bovenbouwdocenten op havo- en vwo-scholen aan te schrijven.

Met het oog op de kwaliteit en de volledigheid van de data werd de enquête opgesteld op basis van de literatuurstudie, het analyseschema en de informatie van relevante informanten, te weten (vak-)didactici en docenten. Ook is gekozen voor het toespitsen van de enquête op afzonderlijke literatuurboeken, opdat met name de kwaliteit van de data gewaarborgd bleef: de docenten die bijv. *Kurz und bündig* gebruiken, konden alleen antwoorden op vragen die voor dat boek relevant waren (bijv. m.b.t. de perioden/stromingen). De enquête werd verstuurd aan twee groepen docenten: ten eerste aan de groep docenten die een officieel (= commercieel) literatuurboek gebruiken ("de boekgebruikers") en ten tweede aan de groep docenten die geen officieel literatuurboek gebruiken ("de gebruikers van zelf

samengesteld materiaal"). Voor beide groepen werden afzonderlijke, maar aan elkaar gerelateerde enquêtes gemaakt. De enquête voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal moest aanvullende informatie m.b.t. de boekgebruikers opleveren.

De enquêteresultaten werden verwerkt vanuit twee invalshoeken:

1) Beschrijving

In de enquête werden, naast de variabelen die de hoofdaspecten van het functioneren van het literatuurboek beschrijven, enkele relevant geachte achtergrondvariabelen opgenomen. De enquêteresultaten sec moesten over beide soorten variabelen informatie geven.

2) Exploratie

Er is gekozen om voorafgaande aan de analyses de variabelen in te delen in drie blokken, om daardoor een duidelijker beeld te verkrijgen van het totaal aan verzamelde variabelen en de wijze waarop deze variabelen met elkaar samenhangen. De volgende drie blokken werden onderscheiden:

- a) de variabele die beschrijft welke doelstellingen docenten bij het geven van literatuuronderwijs primair en secundair nastreven, zoals dit blijkt uit de rangorde van een aantal gegeven mogelijke doelen. Deze variabele wordt in het vervolg aangeduid met de term 'doelstellingen';
- b) variabelen die achtergronden beschrijven. Opgenomen zijn een aantal persoonsgebonden variabelen (leeftijd, ervaring, etc.), een aantal situatiegebonden variabelen (richting van de school, etc.) en een aantal beginsituatiegebonden variabelen (betrokkenheid bij de keuze van het boek, belangrijkste redenen om met het boek te werken, etc.). Deze groep variabelen wordt in het vervolg aangeduid met de term 'achtergronden';
- c) variabelen die het functioneren van het literatuurboek beschrijven. Ten aanzien van de variabele 'functioneren' worden de volgende deelvariabelen onderscheiden:

1) de wijze waarop de docent het leerboek gebruikt (in het vervolg 'gedrag' genoemd). Onderscheiden worden:

- het gebruiksmoment (bijv. in welke mate gebruikt de docent het boek ten behoeve van de lesvoorbereiding);
- de keuzes die de docent maakt uit de inhoud van het boek (kwantitatief: bijv. hoeveel perioden/stromingen; kwalitatief: bijv. welke perioden/stromingen);
- de wijze van verwerking (bijv. hoe stelt de docent de perioden/stromingen aan de orde);
- de aanvullingen die de docent geeft (bijv. in welke mate vult de docent de perioden/stromingen uit het boek aan);

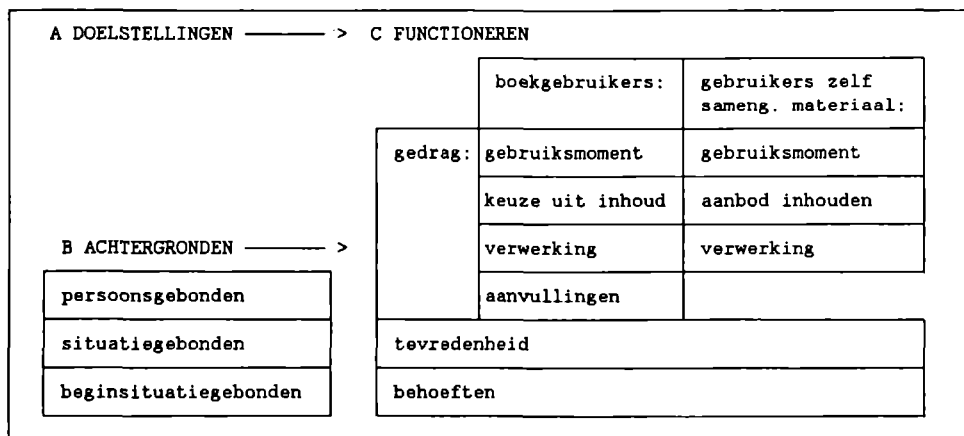
2) de mate van tevredenheid van de docent over de verschillende

componenten van het boek (voortaan 'tevredenheid' genoemd);

- 3) de behoeften van de docent ten aanzien van de verschillende componenten van het boek (voortaan 'behoeften' genoemd).

De beschrijving van variabelen is van toepassing op de enquêtes voor de boekgebruikers. Ook bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal werden deze variabelenblokken gehanteerd. Bij deze gebruikersgroep is het blok 'keuze uit inhoud' vervangen door 'aanbod inhouden' en viel verder het blok 'aanvullingen' weg.

Het onderzoek naar de samenhang tussen de variabelenblokken is in het onderstaande schema weergegeven. De twee pijlen in het schema geven de onderzochte samenhangen tussen de drie blokken van variabelen aan. Daarbij zijn in de variabelenblokken A 'doelstellingen' en B 'achtergronden' in de opzet van het onderzoek de onafhankelijke variabelen en in variabelenblok C 'functioneren' de afhankelijke variabelen ondergebracht.



Bij de uitwerking van de beschreven opzet werd in de eerste plaats voor de afzonderlijke gebruikersgroepen onderzocht of er samenhangen bestaan tussen de onafhankelijke variabelen uit de blokken A 'doelstellingen' en B 'achtergronden' en de afhankelijke variabelen uit blok C 'functioneren'. Nagegaan werd in welke mate het verschillend functioneren van het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal samenhangt met verschillen in doelstellingen en achtergronden. In de tweede plaats werd onderzocht welke samenhangen er zijn tussen het afzonderlijke literatuurboek en het functioneren. Nagegaan werd in welke mate bij dezelfde groep docenten het ene literatuurboek anders functioneert dan het andere. In de derde plaats werd onderzocht welke samenhangen er zijn tussen het functioneren van het literatuurboek aan de ene en het functioneren van het zelf samengestelde

materiaal aan de andere kant. Nagegaan werd in welke mate een officieel literatuurboek anders functioneert dan zelf samengesteld materiaal.

Bij de aangetroffen samenhangen werd nagegaan in hoeverre sprake is van patronen van functioneren. Daarbij werd 'patroon van functioneren' niet opgevat als een voor de gemiddelde groep geldende vorm van functioneren, maar juist als een afwijkende vorm van functioneren. Van een patroon was sprake, wanneer bij de ene groep van docenten het boek c.q. het materiaal op een bepaalde manier functioneert, terwijl dit bij de andere groep juist niet het geval is.

Voor de koppeling tussen de descriptieve en de empirische benadering van het onderzoek is gekozen voor het inbedden van de getraceerde patronen van functioneren in de belangrijkste gegevens van de beschrijving van de literatuurboeken en in de belangrijkste resultaten van de enquêtering. In aansluiting op deze koppeling werden conclusies getrokken en aanbevelingen geformuleerd.

1.4 Het belang van de studie

In de studie wordt het functioneren van het literatuurboek Duits in de praktijk beschreven en geanalyseerd. Op basis hiervan worden knelpunten geconstateerd en aanbevelingen geformuleerd.

Meer inzicht in het functioneren van het literatuurboek is mijn inziens in de eerste plaats van belang voor opleiders van leraren. Studenten en Leraren-in-opleiding (afgestudeerden die de universitaire postdoctorale lerarenopleiding volgen) kunnen hierdoor immers beter op een belangrijk aspect van de praktijk, het omgaan met leerboeken, worden voorbereid.

De studie levert in de tweede plaats o.a. een beschrijving van vijf literatuurboeken Duits op, die docenten steun kan bieden bij het maken van een weloverwogen keuze uit het bestaande aanbod.

De studie is in de derde plaats van belang voor leerboekontwikkelaars. Deze zijn door de studie beter in staat het materiaal op de praktijksituatie af te stemmen.

Naast het belang dat de studie voor de praktijk van het literatuuronderwijs heeft (conclusies en aanbevelingen gericht op auteurs, opleiders en docenten), is de studie van belang voor verder onderzoek naar het functioneren van leerboeken. De vraag is immers in hoeverre het gekozen onderzoeksinstrument adequaat is voor het verkrijgen van inzicht in het functioneren van leerboeken.

1.5 De structuur van de studie

Het descriptieve deel van het onderzoek wordt in de hoofdstukken 2 en 3 beschreven. In hoofdstuk 2 worden met name docentonafhankelijke factoren beschreven, die het functioneren van (literatuur-)leerboeken zouden kunnen

beïnvloeden. Het gaat daarbij om de beschrijving van factoren zoals die in publikaties m.b.t. de moderne-vreemde talen in Nederland (3) vanaf de invoering van de Mammoetwet (1968) tot 1 januari 1990 naar voren komen. De factoren, die zonder evaluatieve opmerkingen van mijn kant beschreven worden, hebben alleen betrekking op leerboeken en niet op audiovisuele media, computer-programmatuur e.d. In hoofdstuk 3 worden vervolgens aan de hand van het analyseschema de vijf meest gebruikte literatuurboeken Duits beschreven.

Het empirische deel van het onderzoek wordt in de hoofdstukken 4 en 5 beschreven. Hoofdstuk 4 beschrijft de opzet, uitvoering en resultaten van de enquête. In hoofdstuk 5 wordt de exploratie van het materiaal beschreven.

De koppeling tussen het descriptieve en het empirische deel van het onderzoek volgt in de hoofdstukken 5 (tweede deel) en 6. In het tweede deel van hoofdstuk 5 worden de analyseresultaten ingebed in gegevens die ontleend zijn aan de hoofdstukken 3 en 4. Hoofdstuk 6 tenslotte bevat de conclusies en de discussie.

NOTEN EN VERWIJZINGEN

- 1) Zie Renders (1954), p. 83
- 2) Mede op advies van vakdidactici en algemeen onderwijskundigen zijn de volgende instellingen en tijdschriften geraadpleegd:

I Instellingen:

Overheidsinstellingen

- 1) Adviesgroep Leermiddelen
- 2) Instituut voor Leerplanontwikkeling
- 3) Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling
- 4) Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen
- 5) Stichting Voor onderzoek van het Onderwijs
- 6) Rijksvoorlichtingsdienst
- 7) Siswo
- 8) Sociaal-Wetenschappelijk Informatie- en Dokumentatiecentrum
- 9) Goethe-Institut
- 10) Georg Eckert-Institut. Internationales Institut für Schulbuchforschung
- 11) Institut für Bildungsmedien

Uitgeverijen

- 1) Groep Educatieve Uitgeverijen
- 2) Meulenhoff Educatief
- 3) Wolters-Noordhoff
- 4) Thieme
- 5) Educaboek
- 6) Van Goor & Zonen
- 7) Malmberg

Onderwijsvakorganisaties

- 1) Algemene Bond van Onderwijzend personeel
- 2) Nederlands Genootschap voor Leraren
- 3) Protestants Christelijke Onderwijsvakorganisatie

Universitaire organisaties

- 1) Instituut voor Toegepaste Sociologie
- 2) Vakgroep Onderwijskunde Utrecht
- 3) Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek V.U. Amsterdam

Overige instellingen

- 1) Stichting Spoorwerk, betreffende het boek
- 2) Algemeen Pedagogisch Centrum
- 3) Christelijk Pedagogisch Centrum

II Tijdschriften (de jaargangen vanaf 1968):

- 1) Didaktief
 - 2) Levende Talen
 - 3) Moer
 - 4) Onderwijs en Media
 - 5) Pedagogische Studiën
 - 6) Pedagogisch Tijdschrift. Forum voor Opvoedkunde
 - 7) Resonans
 - 8) School
 - 9) Tijdschrift voor Onderwijsresearch
 - 10) Tijdschrift voor Opvoedkunde
 - 11) Weekblad voor Leraren
- 3) Mede op advies van vakdidactici en algemeen onderwijskundigen zijn wel buitenlandse tijdschriften (vanaf 1968) geraadpleegd, maar de bestudering heeft slechts een zeer incompleet beeld opgeleverd. De volgende tijdschriften zijn geraadpleegd: Duitsland: Deutsch als Fremdsprache, Diskussion Deutsch, Pädagogik Heute. Betrifft Erziehung, Praxis Deutsch en Zielsprache Deutsch; Frankrijk: Le Français Aujourd'hui en Le Français dans le monde; Engeland: Instructional Science en Oxford Review of Education; Verenigde Staten: American Journal of Education, Harvard Educational Review en The Review of Education.

2 *FACTOREN DIE VAN INVLOED KUNNEN ZIJN OP HET FUNCTIONEREN VAN (LITERATUUR-)LEERBOEKEN*

Het leerboek dat door de docent en leerlingen in de klas gebruikt wordt, heeft al het proces van productie en distributie achter de rug. De overheid oefent invloed uit op het totale proces van produceren, distribueren en functioneren: direct door het wettelijke kader en indirect door overheidsinstellingen zoals de Adviesgroep Leermiddelen en het Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen. Verondersteld wordt dat beslissingen die bijvoorbeeld tijdens het productieproces genomen worden invloed kunnen hebben op het uiteindelijke functioneren van het leerboek in de klas. Daarom kunnen in het kader van de onderhavige studie enkele relevant geachte vragen gesteld worden m.b.t. de invloed van de overheid en het produceren, distribueren en functioneren van (literatuur-)leerboeken.

Met betrekking tot de invloed van de overheid kunnen twee relevante vragen gesteld worden: 1) waaruit bestaat het wettelijke kader ten aanzien van leerboeken? en 2) wat zijn de taken, de doelstellingen en de activiteiten van de overheidsinstellingen op dit gebied? Met betrekking tot de productie van leerboeken kunnen acht relevante vragen gesteld worden: 1) wat is de positie van het leerboek ten opzichte van het zelf samengestelde materiaal?, 2) wie zijn de producenten van leerboeken?, 3) welke factoren bepalen de omvang van de leerboekenmarkt?, 4) wat zijn de doelgroepen van de leerboekenmarkt?, 5) wie zijn de auteurs van de leerboeken?, 6) wat is de relatie tussen het leerplan en de inhoud van leerboeken?, 7) hoe krijgt het leerboek zijn uiterlijk? en 8) hoe verloopt het keuzeproces van leerboeken? Met betrekking tot de distributie van leerboeken kan als relevante vraag gesteld worden: hoe komen de leerlingen in het bezit van het leerboek? Ten slotte kan met betrekking tot het functioneren van leerboeken als relevante vraag gesteld worden: hoe functioneert het leerboek in het literatuuronderwijs?

In dit hoofdstuk wordt gepoogd deze relevante vragen te beantwoorden in termen van factoren die van invloed kunnen zijn op het uiteindelijke functioneren van (literatuur-)leerboeken in de klas. Het gaat daarbij hoofdzakelijk om docentonafhankelijke factoren, met uitzondering van paragraaf 2.4. Ik beperk me tot de belangrijkste ontwikkelingen m.b.t. de moderne vreemde talen vanaf de invoering van de Mammoetwet in 1968 tot januari 1990.

Een belangrijke publikatie op het terrein van het literatuuronderwijs Duits is de dissertatie van Thijssen uit 1985. Thijssen heeft een literatuuronderzoek beschreven m.b.t. "Het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen vanaf 1960". Het literatuuronderzoek van Thijssen heeft geen betrekking gehad op literatuurboeken, maar was vooral gericht op de opvattingen over de didactiek van het literatuuronderwijs. Voor de verdere afbakening van dit hoofdstuk verwijs ik

naar hoofdstuk 1.

Het bronnenonderzoek heeft niet een groot aantal tijdschriftartikelen, laat staan boeken, m.b.t. het onderwerp van dit hoofdstuk opgeleverd. Dit heeft tot gevolg dat het hoofdstuk op enkele plaatsen een enigszins fragmentarisch, opsommend karakter heeft.

2.1 *Het wettelijke kader ten aanzien van leerboeken*

Elke auteur of uitgever is in Nederland vrij een leerboek op de markt te brengen en is daarbij vrij in onderwerp en presentatie van het materiaal. Deze vrijheid is gewaarborgd in de grondwet. Ten eerste is er de vrijheid van onderwijs: "Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen" (artikel 23, lid 2). Ten tweede is er de vrijheid van drukpers: "Niemand heeft voorafgaand verlof nodig om door de drukpers gedachten of gevoelens te openbaren, behoudens ieders verantwoordelijkheid volgens de wet" (artikel 7, lid 1). Er bestaan met betrekking tot leerboeken geen andere wettelijke voorschriften.

De enige wettelijke beperking ligt verankerd in artikel 1 van de grondwet: "Allen die zich in Nederland bevinden, worden in gelijke gevallen gelijk behandeld. Discriminatie wegens godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht of op welke grond dan ook, is niet toegestaan" (1). Dit houdt in dat de inhoud van een leerboek in overeenstemming moet zijn met de goede zeden en bijv. geen racistische tendensen mag bevatten. Overtreding van de grondwet kan, net als overtreding van de geldende auteursrechten, pas na verschijning van het boek vastgesteld worden.

De overheid vaardigt in Nederland dus geen beperkende voorschriften uit, en daardoor zijn uitgever en auteur in Nederland in hoge mate vrij in het produceren en uitgeven van leerboeken.

2.2 *Overheidsinstellingen op het gebied van leerboeken*

Op het niveau van de overheid hielden c.q. houden zich twee instellingen bezig met leerboeken, die in het kader van het onderhavige onderzoek van belang zijn: de Adviesgroep Leermiddelen (de ALM) en het Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen (het NICL). Ook het Instituut voor Leerplanontwikkeling (de SLO) en het Instituut voor Toetsontwikkeling (het CITO), beide overheidsinstellingen, leken aanvankelijk voor de studie van belang. Vertegenwoordigers van deze instellingen werden daarom in de eerste fase van het onderzoek geraadpleegd, maar het contact heeft alleen een beperkte literatuurlijst opgeleverd (SLO). De SLO en het CITO behoeven derhalve geen uitvoeriger bespreking. Het Instituut

voor Leerplanontwikkeling zal daarentegen in dit hoofdstuk wel incidenteel ter sprake komen.

De overheid stelt geen wettelijke voorschriften m.b.t. leerboeken vast. Zij heeft wel een adviserende en orde scheppende taak op zich genomen en oefent via de ALM en het NICL invloed uit op de leermiddelenmarkt. Suhre (1989) spreekt daarnaast op het niveau van de regelgeving van invloed van de overheid op de ontwikkeling van nieuw lesmateriaal: "Door het invoeren van nieuwe vakgebieden in het onderwijs (bijv. economie voor het MAVO en het LBO) en de invoering van nieuwe onderwijsstructuren (de verlengde brugklas en de aanstaande basisvorming) maakt de overheid de ontwikkeling van nieuw lesmateriaal zo niet noodzakelijk dan toch zeker wenselijk" (2).

Bij de bespreking van de Adviesgroep Leermiddelen en het Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen komen achtereenvolgens aan de orde: de aanleiding tot de oprichting van de instelling, het formele kader waarbinnen men functioneert, de taken en doelstellingen en tenslotte de verrichte activiteiten.

2.2.1 De Adviesgroep Leermiddelen

De Adviesgroep Leermiddelen werd op 12 februari 1975 ingesteld door de toenmalige Minister van Onderwijs en Wetenschappen, Dr. J.A. van Kemenade, en werd per 1 augustus 1988 weer opgeheven.

In het eerste rapport van de Adviesgroep Leermiddelen, 'Centrale Registratie Leerboeken', wordt de instelling van de Adviesgroep gezien "als een reactie op een reeds lang in het veld levende bezorgdheid ten aanzien van de leermiddelen" (3). Deze bezorgdheid werd door diverse groepen geuit. De Adviesgroep noemt de volgende zes groepen:

- 1) de ouders (de kwaliteit van de schoolboeken moet voldoen aan de eisen die daaraan gesteld moeten worden en de stijgende kosten van leermiddelen);
- 2) de leerlingen (het moeilijke taalgebruik bemoeilijkt het zelfstandig verwerken van de leerstof);
- 3) de onderwijsgeevenden (het keuzeprobleem wordt groter o.a. door een gewijzigd gebruik en een groter aanbod van schoolboeken);
- 4) de onderwijsbegeleidingsdiensten (meer vragen van schoolteams om hulp bij het kiezen van methodes);
- 5) de onderwijskundigen (er bestaat een kloof tussen de onderwijstheorie en de uitwerking ervan in schoolboeken);
- 6) de educatieve uitgevers (noodzaak van meer gerichte informatie aan de consumenten).

De Adviesgroep Leermiddelen ressorteerde onder het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en werkte nauw samen met het Instituut voor Leerplanontwikkeling. In de Adviesgroep hadden doorgaans vertegenwoordigers

van ouderorganisaties, verzorgingsinstellingen, de onderwijsinspectie, de educatieve uitgevers en vertegenwoordigers van het ministerie zitting. Daarnaast werden regelmatig externe deskundigen geraadpleegd.

De taken van de Adviesgroep zijn steeds dezelfde gebleven en luiden als volgt:
"a) criteria op (..) stellen, die de gebruikers van leermiddelen behulpzaam kunnen zijn bij de beoordeling ervan,
b) advies uit (..) brengen over de wijze waarop hierover informatie kan worden verstrekt aan scholen en docenten,
waarbij werd bepaald dat de ALM haar werkzaamheden voorlopig dient te beperken tot leerboeken" (4).

In de jaren 1975-1977 heeft de Adviesgroep zich beziggehouden met het probleem van het ontbreken van een algemeen overzicht van in Nederland verkrijgbare leermiddelen. De activiteiten van de Adviesgroep leidden in 1979 tot de instelling van de Centrale Registratie van Leermiddelen (zie paragraaf 2.2.2). Vanaf 1978 heeft de Adviesgroep zich ook beziggehouden met de analyse van leerboeken. Dit leidde o.a. tot een inventarisatie van 'aandachtspunten voor de beschrijving van leerboeken' (december 1983) en tot een 'handleiding emancipatie-aspecten in schoolboeken' (december 1983).

Daarnaast heeft de ALM meerdere studiedagen georganiseerd m.b.t. de leermiddelenkeuze, het schoolboek in de lespraktijk, enz. Bovendien heeft zij twee bundels uitgegeven met overzichtsartikelen over diverse soorten activiteiten en onderzoek rond schoolboeken in Nederland (en België). De relevante artikelen uit deze bundels zijn in dit literatuurhoofdstuk verwerkt.

De ALM hield zich met name bezig met de problemen die zich voordoen bij het kiezen van een leerboek en pleitte in dat kader in 1983 voor het onderbrengen van leermiddelencentra bij de Lerarenopleidingen, opdat docenten daar de beschikbare leerboeken zouden kunnen inzien en verdere informatie zouden kunnen inwinnen. Voor het voortgezet onderwijs zijn deze leermiddelen-exposities bij een beperkt aantal Lerarenopleidingen gerealiseerd.

Vanaf februari 1984 verzorgde de ALM de enkele malen per jaar verschijnende "Nieuwsbrief" met informatie over (onderzoeks-)activiteiten van de ALM en anderen.

In 1985 besloot de ALM zich ook te richten op de educatieve software, waarbij naast het ontwikkelen van criteria die met de techniek samenhangen, aandacht zou moeten worden besteed aan onderwijskundige maatstaven.

Tenslotte kan nog opgemerkt worden, dat de ALM in 1986 een "ongevraagd advies" aan de Stichting voor onderzoek van het onderwijs (SVO) heeft uitgebracht in de vorm van een programma voor leermiddelenonderzoek, waarbij vier "topics" onderscheiden werden: 1) de ontwikkeling van het leermiddel, 2) het leermiddel zelf, 3) het gebruik van het leermiddel en 4) de informatie over het

leermiddel. Als motivatie voor het uitbrengen van het advies gaf de ALM het volgende aan: "Het leermiddel neemt nog steeds een centrale plaats in het onderwijs in bij het overgrote deel van onderwijsgevend en leerlingen. Onderzoek dat in enige vorm, direct of indirect, op korte of lange termijn, kan bijdragen tot hulp bij ontwikkeling, gebruik of keuze van een leermiddel, zal leiden tot ondersteuning en/of kwaliteitsverbetering van het onderwijs" (5).

Per 1 augustus 1988 is de Adviesgroep Leermiddelen door een wettelijke regeling opgeheven. Haar taken moeten in de onderwijsverzorgingsstructuur 'inzakken'. Het Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen heeft per september 1989 de platformfunctie van de Adviesgroep overgenomen: In het 'Nationaal Leermiddelen Overleg' hebben vertegenwoordigers uit de verzorgingsstructuur, de onderwijskoepels en de educatieve uitgeverijen zitting. Dit gebeurt vooralsnog op persoonlijke titel.

2.2.2 Het Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen

De directe aanleiding voor een centrale registratie van leermiddelen was de onoverzichtelijkheid van de leermiddelenmarkt (6). Deze onoverzichtelijkheid werd in een publikatie van de Consumentenbond aan de orde gesteld. De Adviesgroep Leermiddelen adviseerde de toenmalige Minister van Onderwijs en Wetenschappen, Dr. J.A. van Kemenade, gelden beschikbaar te stellen, opdat een registratie van leermiddelen mogelijk werd.

De Minister stelde per 1 januari 1979 de Centrale Registratie van Leermiddelen (CRL) in, die bij de SLO ondergebracht werd. In het 'Eerste Rapport' van de ALM beperkte men zich overigens nog tot "leerboeken". Na een experimentele fase van twee jaar heeft de Centrale Registratie sinds 1 januari 1981 een permanent karakter. Een registratie van leermiddelen paste binnen de doelstellingen van de ALM, want de registratie kan "een ondersteunende rol spelen in het proces dat optreedt wanneer een onderwijsgevende of een schoolteam een nieuwe methode gaat kiezen" (7).

De opbouw van de CRL diende in twee fasen te geschieden. In de eerste fase moesten voor het gehele niet-universitaire onderwijs per schooltype en per vak bibliografische en didactische gegevens van alle in Nederland verkrijgbare leermiddelen verzameld worden. In de tweede fase zouden meer gedetailleerde inhoudelijke beschrijvingsmodellen ontwikkeld moeten worden. Deze taakstelling sluit aan bij de doelstelling van de CRL, namelijk dat zij een schakel moet zijn in het keuzeproces, waarbij zij zich beperkt tot het doorgeven van zakelijke en objectieve informatie. Het is niet haar doel de docent zoveel informatie te geven dat deze na consultatie van de CRL direct een keuze uit het leermiddelenaanbod kan maken.

Met de inwerkingtreding van de Wet op de Onderwijsverzorging per januari

1987 luidt een van de deeltaken van het Instituut voor Leerplanontwikkeling: "Tevens omvat de taak van het instituut het verzorgen van een centrale registratie van leermiddelen en de bekendmaking daarvan". In aansluiting hierop werd per 1 januari 1989 een naamswijziging doorgevoerd: de Centrale Registratie Leermiddelen werd het Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen. De naamswijziging brengt een uitbreiding van de taakopvatting tot uitdrukking. Naast de registratie van leermiddelen wil men diepgaander informeren over leermiddelen.

De inspanningen van het NICL leveren sinds 1981 jaarlijks een groot aantal 'Leermiddelengidsen' (tegenwoordig: 'NICL-Overzichten') op. Per schoolvak (bijv. 'Duits Voortgezet Onderwijs') of groep van verwante schoolvakken (bijv. 'Technische vakken', 'Natuurwetenschappen') wordt een leermiddelengids samengesteld. In 1988 werd voor elk van de moderne vreemde talen Duits, Engels en Frans/Spaans ± 750 leermiddelengidsen verkocht. Het NICL rekent tot de leermiddelen: leerboeken, handleidingen, werkboeken, audiovisuele materialen, educatieve software en dergelijke. In de gids worden niet alleen materiële gegevens vermeld (titel/component, auteur, uitgever, doelgroep, jaar eerste uitgave, vermelde druk, laatste herziening, aantal blz./speelduur in minuten, prijs, eventuele opmerkingen, ISB-Nummer, specifieke doelgroep), maar zijn tevens voor het voortgezet onderwijs bij de meeste leermiddelen beknopte beschrijvingen opgenomen. Deze beschrijvingen beperken zich bij de leerboeken bijna uitsluitend tot gegevens m.b.t. de inhoud. Bij de tekstverzameling *Durchblicke* voor het literatuuronderwijs Duits is bijvoorbeeld de volgende beknopte beschrijving opgenomen: "Meest 20e eeuwse teksten in de genres: Sagen und Legenden, Fabeln und Parabeln, Anekdoten und Satiren, Balladen und Bänkellieder, Trivialliteratur, Spiel mit der Sprache, Arbeiterliteratur. Met vragen, opdrachten, lit.-historisch overzicht". Naast de algemene leermiddelengidsen zijn er ook, ten dele op het voortgezet onderwijs gerichte, specifieke leermiddelengidsen verschenen m.b.t. de anderstaligen, de ontwikkelingseducatie, de educatieve software en de zorgverbreding in het basisonderwijs.

Naast de overzichten geeft het NICL sinds 1988 in aansluiting op de verruimde taakopvatting ook 'Beschrijvingen' en 'Studies' uit. De 'Beschrijvingen' zijn onderwijskundig van aard en worden gemaakt aan de hand van een standaard beschrijvingsmodel. Bij iedere leermiddelbeschrijving zijn voorbeeldpagina's opgenomen. Voor de moderne vreemde talen zijn nog geen 'Beschrijvingen' verschenen. Op basis van onderwijskundige, vakdidactische en/of innovatieve criteria worden in de 'Studies' uitvoerige beschrijvingen en analyses van een groep leermiddelen gegeven. Voor de vakken Duits en Frans zijn inmiddels 'Studies' verschenen m.b.t. de bovenbouw havo/vwo.

Uit de bespreking van de Adviesgroep Leermiddelen en het Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen blijkt dat de overheid er zorg voor wil dragen,

dat de consument een beter overzicht krijgt over het brede aanbod van binnen- en buitenlandse uitgaven. De consument krijgt daarmee derhalve hulp geboden bij het keuzeprocess. Op deze manier oefent de overheid indirect invloed uit op de leermiddelenmarkt (de consument is immers beter geïnformeerd), waarbij onverlet blijft dat de uitgever en auteur vrij is in de samenstelling en productie van leermiddelen.

2.3 De productie en distributie van leerboeken

In deze paragraaf wordt het productie- en distributieproces beschreven, waarbij ik me hoofdzakelijk tot de leerboeken beperk.

2.3.1 Het leerboek versus het zelf samengestelde materiaal c.q. het audiovisuele materiaal

In een niet gepubliceerd eindrapport van het onderzoek "Descriptieve analyse van leerboeken" constateert Van Mecrem (1982), dat sinds de jaren vijftig naast het leerboek andersoortig materiaal gebruikt gaat worden. Hij noemt in dit verband flexibeler losbladige systemen en meerjarige en complexe leerpakketten of leergangen, vaak in combinatie met (audio)visueel en soms ook tastbaar demonstratiemateriaal (8).

Men hanteert tegenwoordig voornamelijk de tegenstelling 'leerboek en leermiddelen' versus 'zelf samengesteld (= los) materiaal'. Al het (schriftelijke) materiaal dat op commerciële basis uitgegeven wordt, rekent men tot de eerste categorie. Schriftelijk materiaal dat door docenten verzameld c.q. ontworpen en geproduceerd wordt en dat in eerste instantie bedoeld is voor gebruik op één enkele school, rekent men tot de tweede categorie. Op de omvang van beide soorten materiaal wordt in paragraaf 2.3.3 nader ingegaan.

2.3.2 De producenten van leerboeken

In paragraaf 2.1 werd geconstateerd, dat er door het ontbreken van wettelijke voorschriften ten aanzien van leerboeken een grote vrijheid bestaat in het produceren en distribueren van leerboeken.

De grootste producenten van leerboeken zijn de educatieve uitgeverij. De educatieve uitgeverij die lid zijn van de GEU (Groep Educatieve Uitgeverijen), produceren en distribueren ruim 90% van de op de Nederlandse markt beschikbare educatieve uitgaven.

Ook anderen, waaronder de overheid, produceren en distribueren leerboeken. Het materiaal van de overheid betreft meestal voorlichtingsmateriaal (bijv. het project "Alle stemmen gelden", verzorgd door de Rijksvoorlichtingsdienst en bestemd voor het basisonderwijs). Daarnaast wordt ook door (voormalige) overheidsinstellingen lesmateriaal geproduceerd. Hiertoe behoren onder andere de

PTT en de NS, maar met name het Instituut voor Leerplanontwikkeling. Bij dit instituut gaat het meestal om additioneel en/of projectmatig materiaal.

De laatste groep 'uitgevers' bestaat uit personen die vanuit een stichting of bijv. een innovatieproject werken. Het gaat daarbij dan meestal om de produktie van leermiddelen vanuit een (maatschappelijk) ideële doelstelling voor een concrete doelgroep. Voor de moderne vreemde talen is voor het vak Duits met name de Werkgroep 'Deutsch macht Spaß' te noemen. Deze werkgroep produceert o.a. materiaal om het vak Duits aan zowel de docenten als de leerlingen levendiger te presenteren.

Noch de overheid, noch één uitgever bestrijkt het hele onderwijs. Bovendien brengt geen enkele uitgeverij als enige voor een bepaalde onderwijssector of een bepaald onderwijsvak een leerboek op de markt. Het tegenovergestelde is eerder waar: één uitgever brengt dikwijls voor één schoolvak of leergebied meerdere titels op de markt, die zich dan op verschillende segmenten binnen dat vak of leergebied richten, bijvoorbeeld op de groep van vernieuwende docenten. Suhre (1989) geeft onder andere voor het voortgezet onderwijs een overzicht van alle op de markt opererende GEU-uitgeverijen en een overzicht van het marktaandeel van de GEU-uitgeverijen. Uit dit laatste overzicht blijkt dat in 1987 acht uitgeverijen qua omzet driekwart van de markt in handen hadden (9).

2.3.3 De omvang van de leerboekenmarkt

Alvorens in te gaan op de omvang van de leerboekenmarkt moet opgemerkt worden dat de leermiddelenmarkt afwijkt van andere markten. Dit verschil ligt in de positie van de consument: de scholen kiezen, de ouders betalen en de leerlingen uiteindelijk gebruiken het leermiddel (10).

De totale leerboekenmarkt kende in 1985 wat betreft het educatieve boek een omvang van 330 miljoen gulden. Het totale voortgezet onderwijs nam hiervan 61% voor haar rekening (11).

In opdracht van de Groep Educatieve Uitgeverijen heeft het NIPO voor het laatst in 1986 een telefonisch onderzoek uitgevoerd naar factoren die van invloed zijn op de omvang van de leerboekenmarkt (12). De volgende zes factoren worden onderscheiden: het aantal leerlingen op een school, de prijzen van de leerboeken, het al dan niet voorkomen van een boekenfonds, de mate waarin gebruik gemaakt wordt van zelf samengesteld materiaal in de vorm van kopicën, readers e.d., de ongeorganiseerde tweedehands markt en tenslotte de invloed die ouders via oudercommissies en medezeggenschapsraden op de leerboekenmarkt uitoefenen door het stimuleren van boekenfondsen, het bevorderen van het gebruik van tweedehands boeken, enz. In het onderstaande worden de resultaten van de enquête globaal weergegeven, met uitzondering van de eerste twee factoren, om daarmee het belang van de factoren aan te geven. De vermelde percentages

hebben betrekking op mavo-, havo- en vwo-scholen.

Ongeveer 80% van de scholen heeft een boekenfonds. Een boekenfonds houdt in dat de leerlingen via de school de boeken die op de lijst staan als pakket krijgen en zij betalen daarvoor doorgaans een huurprijs die 30% van de nieuwprijs bedraagt. Suhre (1989) noemt m.b.t. het voorkomen van boekenfondsen voor het havo en het vwo respectievelijk percentages van 63 en 75 (13). Indien een school meer dan één schooltype kent (bijv. havo en vwo), dan geldt het boekenfonds bijna altijd voor alle schooltypen. Het boekenfonds komt in de onderbouw van havo- en vwo-scholen meer voor dan in de bovenbouw van deze schooltypen. De boeken die in een boekenfonds opgenomen zijn, gaan gemiddeld 4,3 jaar mee. Het percentage boeken dat door zoekraken, slijtage e.d. per jaar vervangen moet worden, bedroeg in 1986 6%. In ruim driekwart van de gevallen wordt het boekenfonds door de ouders c.q. leerlingen betaald.

Van zelf samengesteld materiaal wordt op bijna alle scholen gebruik gemaakt. De meeste docenten zien het zelf samengestelde materiaal als aanvulling op de leerboeken (62%). Het zelf samengestelde materiaal dient in 11% van de gevallen ter vervanging van de leerboeken, en 21% van de docenten beschouwt het zelf samengestelde materiaal zowel als additioneel als vervangend.

Van de scholen die een boekenfonds hebben, houdt 14% tevens een boekenbeurs. Van de scholen zonder boekenfonds houdt 84% een boekenbeurs.

Het percentage tweedehands boeken bedraagt op de scholen met een boekenfonds 10 tot 15%, op de scholen zonder boekenfonds ligt het percentage tussen de 55 en 60%.

De invloed van de oudercommissie en de medezeggenschapsraad heeft vooral betrekking op het al dan niet voorhanden zijn van een boekenfonds (resp. 34% en 33%). Minder invloed wordt uitgeoefend op het al dan niet houden van een boekenbeurs (in beide gevallen 19%) en op het aantal leerboeken dat aangeschaft moet worden (resp. 13% en 12%). De minste invloed tenslotte wordt uitgeoefend op de keuze van de leerboeken (8%, resp. 9%).

Suhre pleit in dit kader voor een actievere declname van de medezeggenschapsraden. De raden zouden kunnen komen tot het opstellen van regels voor "maximale aanschafprijs van leerboeken en andere leermiddelen, voor maximale kosten van mutaties op de boekenlijsten en voor scholen met een boekenfonds - voor de tariefberekening van het fonds" (14).

2.3.4 De doelgroepen van de leerboekenmarkt

Bij het bepalen van de doelgroep is de graad van vernieuwing van de docent een belangrijke factor. In navolging van uitgever Van Hoek (1985) kunnen vanuit een economisch model ten aanzien van de vernieuwingsgraad in het voortgezet onderwijs vier groepen van consumenten onderscheiden worden. Men spreekt in

dit verband van een zogenaamd docentenprofiel. In de eerste plaats is er de groep van docenten die zich direct en vol overgave in vernieuwingen begeeft (5%). De tweede groep wil vernieuwen als er goed en duidelijk nieuw materiaal is ontwikkeld (10%). De derde groep begint niet aan de vernieuwingen totdat positieve ervaringen zijn opgedaan met de implementatie van de vernieuwing (60 tot 70%). Van een vernieuwing is dan al geen sprake meer. De vierde groep tenslotte zal zich in geen enkele vernieuwing begeven en zal vasthouden aan het bestaande (10 tot 25%).

Het vernieuwende van het produkt kan zowel betrekking hebben op de presentatie als op de feitelijke inhoud van het materiaal. Voor het bepalen van de precieze doelgroep verricht een uitgever in de meeste gevallen eerst een behoeftepeiling. De uitgever zal proberen met de bovenstaande factor rekening te houden. Vandaar ook dat een uitgever voor eenzelfde vak soms meer dan één titel uitgeeft.

Gezien het feit dat er voor hetzelfde vak door (verschillende) uitgevers meer dan één titel wordt aangeboden, zal de docent een keuze uit het soms brede aanbod moeten maken. Dit keuzeproces komt in paragraaf 2.3.8 aan de orde.

2.3.5 De auteurs van leerboeken

Ten aanzien van de auteurs van leerboeken worden in deze paragraaf drie aspecten besproken: de veranderde relatie tussen de auteur en de uitgever, de motieven en de financiële verdiensten van de auteur.

2.3.5.1 De veranderde relatie tussen de auteur en de uitgever

Het initiatief tot het schrijven van een leerboek ging vroeger bijna uitsluitend van een auteur uit, die meestal met een (nagenoeg) voltooid manuscript onder de arm een geschikte uitgever zocht (15). Tegenwoordig wordt het idee tot het schrijven van een leerboek meestal bij de uitgever geboren, die zich in tegenstelling tot vroeger niet in de eerste plaats zal laten leiden door een geconstateerd gat in het eigen fonds, maar door een geconstateerd gat in de markt (16). Daarbij staat de vraag naar de economische haalbaarheid centraal. Deze haalbaarheid is gewaarborgd, indien er een duidelijk omschreven behoefte is aan een nieuwe methode en indien die behoefte voldoende afzetmogelijkheden genereert (17).

Was het vroeger meestal het geval, dat een auteur alleen werkte, nu (vanaf ongeveer 1970) (18) staat hem vaak een compleet team van docenten, onderwijskundigen, vakdidactici, leerplanontwikkelaars en vormgevers ter zijde (19). Dit is zeker het geval wanneer het gaat om de ontwikkeling van een complete methode, of wanneer het een brede doelgroep betreft. Dit heeft tot gevolg dat de auteur weliswaar verantwoordelijk blijft voor de inhoud van het eindprodukt (als zodanig ook in artikel 25 van de auteurswet vastgelegd), maar

dat hij tegenwoordig terdege rekening zal moeten houden met de wensen van anderen. Dit kan als consequentie hebben dat een auteur zijn plannen meer dan eens moet bijstellen, wat mogelijk ten koste gaat van de eigen opvattingen. Enkele uitgeverijen hebben door middel van een advertentie in landelijke kranten auteurs geworven bij een reeds ontwikkeld concept. Hieruit blijkt hoezeer het initiatief voor het schrijven van een leerboek tegenwoordig van de uitgever uitgaat.

De vormgeving van een leerboek (zie ook paragraaf 2.3.7) heeft in de loop der jaren een steeds belangrijkere plaats ingenomen. De vormgeving kan bijvoorbeeld de inhoud, de functionaliteit en het leerproces versterken. Bovendien kan de vormgeving een docentwervende en leerlingstimulerende werking hebben. Nauw contact tussen de auteur en de vormgever is dan ook noodzakelijk, omdat de wensen van de vormgever vaak consequenties hebben voor de feitelijke tekst (20).

De veranderde relatie tussen auteur en uitgever wordt door Van Hoek (1985) anekdotisch verwoord:

"Laten we ons eens verplaatsen naar het eind van de paasvakantie in het jaar 1950. We zien in de kleine plaats A, gelegen onder de rook van de grote stad B, de heer C bezig in zijn werkkamer. Meneer C is leraar geschiedenis aan de Rijks Hogere Burgerschool met 5-jaar cursus te A. Hij zoekt een stukje touw om daarmee een al ingepakte flinke stapel papier tot een ordentelijk pakje te maken. De volgende dag gaat hij naar de stad, B in dit geval om daar de uitgeverij van D en zonen te bezoeken. U hoort het al, ik ben gewend man en paard te noemen. Hij legt de uitgever uit dat hij met zijn 20 jaar ervaring als leraar een zeer verantwoorde opleiding geschiedenis aan zijn leerlingen geeft, dat hij die ervaring heeft neergelegd in een leerboek, hier is het en of de uitgever dit maar wil uitgeven. Enkele weken later heeft de uitgever het gelezen en besloten tot uitgave. Een paar maanden daarna, op tijd voor het nieuwe schooljaar, is het boek gereed. Meneer C heeft geluk. Het boek slaat goed aan, en het jaar daarop maakt hij van het geld van de royalties de felbegeerde reis naar de resten van het oude Rome.

Dames en heren, het is het eind van de paasvakantie 1983. Tom, Carla en Henk reppen zich in Toms autootje naar de stad K, waar zij de editor maatschappijvakken van een grote educatieve uitgeverij zullen ontmoeten om de laatste gedeelten van hun manuscript voor een gedifferentieerd leerstofpakket voor geschiedenis door te nemen. Hun koffertje bevat ook de pedagogische verantwoording, een heleboel suggesties voor didactische werkvormen en een envelop met maatschappelijke betrokkenheid. U hebt al begrepen dat zij docenten geschiedenis zijn aan een brede scholengemeenschap, waar de leerlingen ontdekt hebben dat ook leraren voornamen hebben. Later voegen zich nog bij het gezelschap dr L. van M. (zeg maar Leo), wetenschappelijk hoofdmedewerker-historicus, en drs N. (zijn voornaam ben ik even kwijt),

vakdidacticus. Alles verloopt naar wens, negen maanden later verschijnt deel 1, waarin een groot aantal functionele vierkleurenillustraties zijn opgenomen. Van hun royalties wordt materiaal gekocht voor de pas opgezette cursus 'Hoe verander ik de maatschappij' in het buurthuis" (21).

2.3.5.2 *De motieven van de auteur*

De auteurs van leerboeken moeten veel tijd en energie in het schrijven van een leerboek investeren, ondanks het feit dat zij meestal daarnaast nog een baan in het onderwijs hebben en ondanks het feit dat een leerboek niet het eeuwige leven heeft, omdat het onderwijsveld in het algemeen de neiging heeft na enkele jaren op een andere aanpak over te stappen. De motieven van de auteurs zijn globaal gesproken ideëel en/of financieel van aard.

De auteurs die voornamelijk vanuit ideële overwegingen schrijven, willen hoofdzakelijk een andere aanpak presenteren in het belang van de leerling (22). Dit type auteur hoopt niet in de eerste plaats op een hoge financiële opbrengst van het leerboek, maar hoopt vooral, dat docenten de gepresenteerde aanpak waarderen en deze overnemen.

Als de auteur in de luxe positie is, een uitgever te kunnen kiezen, dan zal hij zich volgens informatie van uitgeverijen in zijn keuze met name door de volgende vijf aspecten laten leiden: 1) komt de uitgever tegemoet aan de wensen m.b.t. de inhoud en eventueel de vormgeving van het leerboek, 2) kan en wil de uitgever in eventueel aanvullend materiaal geld steken, 3) wat is het imago van de uitgever (bijv. vernieuwend of niet?), 4) wat is er aan ondersteuning vanuit de uitgever te verwachten en 5) is de reisafstand naar de uitgever niet te groot?

Niet alleen het feitelijke schrijven van het leerboek kost de auteur enorm veel tijd, maar naast het schrijven moeten ook nog andere activiteiten ontplooid worden. Daarbij kan gedacht worden aan het voorbereidende werk, het testen van het materiaal, het herschrijven, het bijwonen van vergaderingen, conferenties e.d. en het meewerken aan eventuele gebruikersbijeenkomsten. Veel auteurs geven dan ook aan dat het schrijven van een leerboek hen gedurende enige jaren alle vrije tijd gekost heeft.

2.3.5.3 *De financiële verdiensten van de auteur*

Slechts een enkele auteur kan zich in Nederland volledig op het schrijven van leerboeken concentreren, omdat de verdiensten in die gevallen behoorlijk tot zeer behoorlijk te noemen zijn (de toppers verdienen "een paar ton per jaar") (23), alhoewel ook deze auteurs niet kunnen inschatten hoelang hun succes zal duren. De meeste auteurs zijn genooddaakt het schrijven als een bijverdienste te zien (24). De hoogte van deze bijverdienste bedraagt gemiddeld naar schatting zeven à acht duizend gulden per jaar voor een enkel leerboek en 50.000 duizend gulden

per jaar voor een complete methode.

Ook door (vakdidactische) medewerkers van universiteiten wordt wel eens een leerboek voor de basisschool of het voortgezet onderwijs geschreven. In dat kader pleit Dalhuisen voor vrijstelling van een aantal taken, opdat de medewerker zich volledig op het schrijven kan concentreren. De verdiensten van het leerboek zouden aan de universiteit ten goede moeten komen (25).

Een grote bedreiging voor de verdiensten van een auteur (en uitgever) is de kopieerwoede van docenten (de "oneigenlijke concurrentie") (26), wat de uitgever en auteur 10 tot 20% van de jaaromzet kost. De scholen houden daarbij te weinig rekening met de bijkomende kosten van het kopiëren (afschrijving kopieermachine, functionaris e.d.), waardoor de gemaakte kosten niet altijd opwegen tegen die van de aanschaf van een leerboek (27).

De motieven voor een docent om te kopiëren zijn in hoofdzaak van tweeërlei aard. Aan de ene kant kopieert de docent om met het materiaal de lessen te verlevendigen. Hierbij speelt de wil van de docent om in te spelen op de actualiteit vaak een belangrijke rol. Aan de andere kant staat het kopiëren ten behoeve van de samenstelling van een eigen leermethode ter (gedeeltelijke) vervanging van het tot dan toe gebruikte leerboek. Met name wanneer het gaat om het kopiëren uit diverse bestaande leerboeken ter vervaardiging van een eigen leermethode is er sprake van schending van de auteursrechten op grote schaal.

De auteursrechten worden niet geschonden indien voor eigen oefening, studie of gebruik kopieën worden gemaakt van een kort werk of een klein gedeelte van een groter werk. Een onderwijsinstelling mag kopieën maken voor intern gebruik, d.w.z. ten behoeve van de vervulling van de taak van de instelling. Naast hetgeen voor intern gebruik is geoorloofd mogen onderwijsinstellingen voor degenen die aldaar onderwijs volgen of voornemens zijn een examen af te leggen kopieën maken, doch uitsluitend voor zover deze dienen ter noodzakelijke aanvulling van de in de leerplannen of studieprogramma's per vak voorgeschreven of aanbevolen leerboeken. Voor het voortgezet onderwijs bestaat sinds 1974 de zogenaamde bloemleziingsregeling. Dit houdt in dat een onderwijsinstelling tegen een vergoeding zonder toestemming van de uitgever tot een maximum van 2500 woorden uit een boek mag kopiëren. Komt men boven dit maximaal aantal woorden uit, dan moet men niet alleen een vergoeding betalen, maar tevens toestemming van de uitgever hebben. Voor onderwijsinstellingen is de vergoeding vastgesteld op 2½ cent per pagina. De vergoedingen moeten worden afgedragen aan de Stichting Reprorecht, die eind jaren zeventig door auteurs en uitgevers is opgericht met als doel het innen van de voor kopieën verschuldigde vergoedingen en de verdeling daarvan onder de daarvoor in aanmerking komende auteurs en uitgevers (28).

Het overtreden van de auteursrechten heeft in 1980 tot een proces geleid. Twee

Nederlandse uitgeverijen hebben een proces gewonnen, dat tegen het Educatief Centrum aangespannen was, omdat dit Centrum onrechtmatig uit een groot aantal leerboeken gekopieerd zou hebben. De Koninklijke Nederlandse Uitgeversbond bracht deze kwestie in de publiciteit en merkte daarbij op, dat "het ook voor zogenaamde experimentele uitgaven in het kader van nieuwe onderwijs-ontwikkelingen niet is toegestaan klakkeloos uit bestaande leerboeken te kopiëren" (29), daartoe dient men toestemming van de uitgever te hebben, die (mede) handelt ter bescherming van het geestelijk eigendom van de auteur.

2.3.6 De relatie tussen het leerplan en de inhoud van leerboeken

Men veronderstelt dat het leerboek voor een belangrijk deel de structuur en de inhoud van de les bepaalt. Daarom is het bepalen van de inhoud van leerboeken een belangrijke factor. Bij het bepalen van de inhoud van leerboeken laat de auteur zich met name leiden door de formele voorschriften m.b.t. leerplan en eindexameneisen, door de bij de auteur en uitgever aanwezige vakdidactische en vakinhoudelijke kennis en inzichten en ten derde door de uit het onderwijsveld opgevangen signalen. Deze signalen worden door de uitgever niet alleen opgevangen tijdens de zogenaamde gebruikersbijeenkomsten, maar de uitgever zal zich ook laten leiden door (eigen) onderzoekrapportages. Voor de moderne vreemde talen kan dat bijvoorbeeld een onderzoek zijn naar de feitelijke tijdsbesteding van de docent in de bovenbouwklassen. Als uit een dergelijk onderzoek blijkt, dat de bovenbouwdocent gemiddeld een half uur per week aan literatuuronderwijs besteedt, kan dat een ander uitgave-advies tot gevolg hebben dan wanneer de bovenbouwdocent hier gemiddeld twee uur per week aan zou besteden en dat heeft dan direct gevolgen voor de inhoud van een literatuurboek, zowel voor wat betreft de omvang als de vakinhoudelijke keuzes.

In deze paragraaf wordt de relatie tussen het leerplan en het bepalen van de inhoud van leerboeken nader uitgewerkt, omdat de inhoud van leerboeken ook in het keuzeproces een rol speelt. Er is nog geen consensus bereikt over de formele status, de werking en de inrichting van het leerplan. Ook de term zelf staat nog steeds ter discussie. Gemakshalve wordt in het onderstaande m.b.t. de term leerplan in navolging van Van Meerem (1982) een onderscheid gemaakt tussen onderwijsleerplan en schoolwerkplan (30). Dit onderscheid werd ook door de Commissie Organisatie Leerplanontwikkeling (de COLO) in haar discussienota van 1971 gehanteerd.

2.3.6.1 Het onderwijsleerplan

Na de invoering van de Mammoetwet in 1968 hebben verschillende personen kritiek geuit op de in de onderwijsleerplannen vastgelegde voorschriften. In 1971 constateert de Commissie Organisatie Leerplanontwikkeling dat er ten aanzien van

de leerplanontwikkeling en de leermiddelenproductie van een chaos gesproken kan worden, die veroorzaakt is door de ruime en vage wettelijke bepalingen m.b.t. de leerplannen (31). Anderen voelen zich juist te zeer in een door hen niet gewenste richting vastgelegd (32).

Met name de leerplannen voor de moderne vreemde talen bieden een grote mate van vrijheid voor zowel docent als auteur. De voorschriften in het onderwijsleerplan voor het literatuuronderwijs op havo en vwo luiden bijvoorbeeld als volgt: "B Het beluisteren, lezen, interpreteren en samenvatten van literaire en andere taaluitingen; C Het lezen van literaire werken, aan de hand waarvan inzicht in en kennis van literatuur wordt bijgebracht" (33). In het algemeen kan gesteld worden dat het onderwijsleerplan en de eindexameneisen de auteur een zodanige mate van vrijheid bieden, dat het geen probleem is de inhoud van leerboeken in dit formele kader in te passen. Aangezien de docent hierom ook vraagt, zal de auteur dit alleen al uit economische overwegingen altijd doen.

2.3.6.2 *Het schoolwerkplan*

Bij het bepalen van de relatie tussen het leerboek en het schoolwerkplan spelen vaak gecompliceerde factoren een rol. De meest complexe relatie wordt door Van Meerem (1982) onder woorden gebracht. Hij veronderstelt een directe en indirecte wederzijdse beïnvloeding van de leerinhouden van een leerboek aan de ene kant en het schoolwerkplan (en het onderwijsleerplan) aan de andere kant. Deze complexe relatie wordt ook door De Corte en Lagerweij verondersteld (34). Men gaat er vanuit, dat de auteur zich mede zal laten leiden door datgene wat de docent 'vraagt' en dat aan de andere kant de docent zich mede zal laten leiden door datgene wat de auteur 'aanbiedt'. Er kan in dit opzicht van een vicieuze cirkel leerinhoud - leerboek gesproken worden.

Van Beusckom (1981) merkt op, dat de auteurs hun leerinhouden met name afstemmen op de eindexamens. Hij veronderstelt dan ook dat de makers van het eindexamen voor een groot deel de doelen en de inhoud van het onderwijs bepalen (35). Een medewerker van de SLO merkte in 1989 op, dat de auteurs van leerboeken voor de moderne vreemde talen zich niet zo zeer door de onderwijsleerplannen hadden laten leiden, maar meer door de Europese Drempelniveau's (Kontaktschwelle, Treshold Level, Un niveau-seuil, Un nivel umbral).

Algemeen wordt aangenomen dat de auteur c.q. uitgever in het proces van onderwijsvernieuwing een belangrijke rol speelt. De uitgever zal een methode die goed loopt niet snel uit het fonds verwijderen, om de continuïteit van het bedrijf niet in gevaar te brengen (36). De auteur daarentegen, in de meeste gevallen zelf uit het onderwijs afkomstig, zal bij het schrijven van een nieuw leerboek terdege rekening houden met vernieuwingstendenzen in het onderwijs. De vernieuwingstendenzen worden op het niveau van zowel het onderwijsleerplan als het

schoolwerkplan soms bewust door de overheid geïnitieerd en zijn gericht op nieuwe leerdoelen, nieuwe leerboeken en nascholing. De duidelijkste voorbeelden zijn de Mammoetwetgeving en de Basisvorming. De overheid ziet daarbij een belangrijke rol weggelegd voor de leerboeken en stimuleert uitgeverijen tot het samenstellen van nieuwe leerboeken. In sommige gevallen is de auteur mede initiator van de innovatie. De uitgever houdt bij het streven naar vernieuwing de marktmogelijkheden nauwlettend in de gaten, maar is bij doorstroming in het fonds gebaat en zal daarom enig risico durven nemen (37). Bovendien kan het gunstig zijn als eerste met een nieuwe aanpak op de markt te verschijnen. Het feit dat de uitgeverijen tegenwoordig beschikken over eigen onderwijsmedewerkers duidt erop dat zij, ook via marktonderzoek, gebruikersbijeenkomsten, vertegenwoordigers e.d., de vernieuwingen nauwlettend volgen en soms zelfs initiëren (38). Het succes van vernieuwingsmaatregelen blijkt voor een belangrijk deel afhankelijk te zijn van de aanwezigheid van aangepast onderwijsmateriaal (39). Van Amerongen betwijfelt hierbij, of de uitgever wel de eerst aangewezen is de verantwoordelijkheid voor de aanwezigheid van voldoende leermiddelen te dragen.

In de discussie m.b.t. de invoering van de Basisvorming in de eindjaren tachtig speelde ook de inhoud van leerboeken een rol. Aan de invoering van de Basisvorming werd namelijk het opstellen van eindtermen gekoppeld, aanvankelijk op twee niveaus. Van uitgeverszijde (als waarnemers opgenomen in de diverse eindtermencommissies) werd in eerste instantie gemeld dat men voor de moderne vreemde talen geen nieuwe leerboeken zou produceren (40), maar hoogstens op de omslag zou aangeven dat het leerboek bij de eindtermen aansluit door middel van een "eindtermen-oké-stempel" (41), dan wel het leerboek zou bijstellen. Kort daarna werd echter reeds duidelijk dat enkele uitgeverijen toch begonnen waren met de ontwikkeling van nieuwe leerboeken die terdege rekening hielden met de geformuleerde, toen nog voorlopige, eindtermen. Bovendien hebben verschillende docententeams de aanschaf van een nieuwe methode uitgesteld tot het moment waarop meer duidelijkheid m.b.t. de invoering van de basisvorming verkregen kon worden.

De uitgever is gebaat bij een verantwoorde ontwikkeling van schoolwerkplannen. Als een uitgever zicht heeft op wat docenten aan de orde (willen) stellen, kan hij zijn materiaal zo ontwikkelen, dat aan deze 'wensen' tegemoet gekomen wordt. Dat heeft voor de uitgever tot gevolg dat hij veiliger kan investeren, omdat hij weet dat er een markt is voor het materiaal (42). De educatieve uitgeverij pleitten daarom in 1972 als eersten voor het samenwerken van alle deskundigen, opdat verantwoorde leerboeken geproduceerd konden worden (43). Er bestaat al vele jaren een dienstverlenende samenwerking tussen het Instituut voor Leerplanontwikkeling en educatieve uitgeverijen. In de beginperiode stelde de SLO leerpakketten samen die vervolgens aan educatieve

uitgeverijen verkocht werden. Hierdoor ontstond een oneigenlijke concurrentie, omdat de betrokken uitgeverijen geen ontwikkelingskosten hoefden te betalen. Sinds ongeveer 1986 is de samenwerking tussen de educatieve uitgever en de SLO anders van opzet: beide partners treden reeds in de ontwikkelingsfase van het produkt met elkaar in contact. Het advies van de SLO richt zich vooral op de structuur van de leergang (gericht op een effectieve en efficiënte leerweg) en daardoor kunnen de auteurs in het ontwikkelingsproces snel op de juiste weg gezet worden. De reden voor de SLO om zich op deze weg te begeven, is gelegen in de wens effectief en efficiënt aan de implementatie van onderwijsvernieuwingen bij te dragen.

Bij het op de markt brengen van een nieuw leerboek moet de auteur/uitgever heldere en op de praktijk toegespitste gebruiksaanwijzingen leveren (44), omdat de docent anders niet goed met het nieuwe boek kan werken en geneigd zal zijn, de oude aanpak te handhaven. In dit kader merkt Lagerweij op, dat een nieuw leerboek zowel een ramp als een zegen kan zijn, omdat de kans altijd aanwezig is dat het leerboek slecht is (45).

Naar aanleiding van het bovenstaande kan samenvattend gesteld worden, dat het leerboek op de vrije markt van uitgeverijen ontstaat, waarbij de docent beslist over de uiteindelijke aanschaf van het boek, maar dat zowel auteur als docent zich door het onderwijsleerplan en met name door het schoolwerkplan laten leiden en elkaar al dan niet bewust wederzijds beïnvloeden.

2.3.7 De boekverzorging

In het ontwikkelingsproces van een leerboek is de boekverzorging een belangrijke (laatste) fase. Onder boekverzorging wordt hier het geheel van de vormgeving en het feitelijke drukken van het leerboek verstaan.

De meeste uitgevers hebben hiervoor vormgevers in vaste dienst, die in overleg met de auteur tot bepaalde beslissingen komen. Deze beslissingen kunnen voor een deel van inhoudelijke aard zijn. De grafische vormgever kan bijv. voorstellen een bepaald stuk tekst door een grafiek te vervangen, of bijv. bepaalde stukken tekst typografisch te accentueren. De belangrijkste beslissingen liggen op het terrein van de lay-out: formaat boek, omslag, bindwijze, kwaliteit papier, grootte en type letter, marges e.d. Het derde beslissingsgebied betreft het gebruik van kleur: kiest men voor zwart-wit, één of twee steunkleuren, of voor vierkleurendruk? Dit laatste aspect is meer dan alleen een vormgevingsaspect. Vooral het gebruik van kleur werkt sterk kostenverhogend en wordt in de meeste gevallen verhaald op het honorarium van de auteur, vanuit de gedachte dat kleur verkoopbevorderend werkt. De beslissing m.b.t. het kleurgebruik is dan ook meestal al in een vroeg stadium genomen.

Vormgeving is meer dan het zorgdragen voor een mooi 'uiterlijk' ('Een mooi

boek werkt motiverend voor leerlingen" (46)), vormgeving staat in dienst van de optimale leerstofpresentatie (47). De auteur moet op dit terrein ondersteund worden, omdat hij vooral verbaal aangelegd is en niet geoefend is in het creëren van bepaalde voorstellingen van boeken, speciaal geschikt voor zijn manuscript en zich tenslotte bijna niet kan realiseren hoe zijn produkt in een vreemde klas zal functioneren (48).

De uitgeverijen zijn zelden ook drukker. Het feitelijke drukken van het leerboek wordt door bijna alle uitgeverijen uitbesteed aan een officiële drukkerij. Het manuscript moet op dat moment volledig produktierijp zijn, d.w.z. dat de auteur akkoord is gegaan met de tekst, dat de illustraties gereed zijn en dat de verdere vormgeving vaststaat. De technische produktiekosten bepalen de prijs van het leerboek voor bijna een kwart.

2.3.8 Het keuzeproces van leerboeken

Ten aanzien van het keuzeproces worden in deze paragraaf achtereenvolgens de volgende vier aspecten besproken: de belangrijkheid, het feitelijke en het gewenste verloop van het keuzeproces en ten vierde de hulp bij het keuzeproces. De motieven van de docent om op zoek te gaan naar een (ander) leerboek zullen vanwege de diversiteit van motieven niet besproken worden; zie hiervoor o.a. Segaar (1975), Keulen (1978) en Galjee (1988). Volstaan wordt met het vertrekpunt dat de docent een (ander) leerboek wenst.

Men veronderstelt dat het leerboek voor een belangrijk deel de structuur en de inhoud van de les bepaalt. Het kiezen van een boek vraagt dan ook om een bezinning op het niveau van het schoolwerkplan, m.a.w. wat wil de docent met z'n vak en welk leerboek sluit daar het beste bij aan? (49) Deze bezinning is des te belangrijker, omdat het leerboek doorgaans voor een langere periode gebruikt wordt c.q. gebruikt moet worden (bijv. omdat het leerboek in het boekenfonds is opgenomen) (50). Verschillende personen en instanties wijzen er op dat de keuze van het leerboek door het grote aanbod niet vereenvoudigd wordt (51).

Naar het feitelijke verloop van het keuzeproces is tot nu toe bijzonder weinig onderzoek verricht. De enige relevante uitzonderingen op het terrein van het voortgezet onderwijs vormen de onderzoeken van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (1975) en van Suhre (1989).

Uit de onderzoeksgegevens die de S.C.O. in 1975 o.a. bij een beperkt aantal havo- en vwo-scholen verzamelde, blijkt dat het overleg over de aanschaf van een nieuw leerboek zich in de meeste gevallen in de informele sfeer afspeelt. De aan het keuzeproces gespandeerde tijd kon niet aangegeven worden. De duur van het keuzeproces varieerde van 2½ maand tot 2 jaar met een gemiddelde van ruim 10 maanden. Vanuit het gegeven dat één of meer docenten een nieuwe methode wilden, werd vervolgens het zoekproces gestart (soms had men al direct een

alternatief op het oog). Daarbij ging men af op informatie van collega's en uitgevers en slechts zelden maakte men gebruik van de zogenaamde criterialijsten. Bij de keuze hebben de docenten met name gelet op de volgende aspecten: het niveau en de belangstelling van de leerlingen, de aansluiting bij nieuwe inzichten in het vakonderwijs, de uitvoering van het leerboek (lay-out, illustraties e.d.), de opbouw van de leerstof en vakinhoudelijke aspecten. Over het algemeen bleken de docenten geen behoefte te hebben aan nadere informatie of aanvullende steun. Slechts weinig docenten hebben te kennen gegeven bij de keuze van een nieuwe methode moeilijkheden te ondervinden, hetzij op het vakinhoudelijke, vakdidactische of pedagogische gebied, hetzij bij de marktverkenning, het aanvragen van presentexemplaren of het onderlinge overleg (52).

Suhre (1989) heeft docenten Engels, biologie en wiskunde gevraagd aan te geven op welke kenmerken zij hebben gelet bij de keuze van de meest recente methode. Voor de drie vakken zijn de volgende drie kwaliteitscriteria de belangrijkste gebleken: 1) didactische aspecten van de methode (differentiatie, didactische werkvorm, aanwezigheid van opdrachten en mogelijkheden voor zelfstandig werken, taalgebruik, behandeling van examenstof, aanwezigheid van toetsen), 2) aanwezigheid van voldoende examenstof en 3) duurzaamheid van leerlingboeken en werkboeken (53). Nadat de docententeams de uitgekozen leerboeken onderling vergeleken hadden, gaven voor het vak Engels vooral de volgende vier beslisriteria de doorslag in de uiteindelijke afwijzing dan wel aanschaf van de methode: 1) de ordening van de stof, 2) de inhoud van het boek, 3) de verwerking van de stof en 4) de prijs van het boek (54).

De bestudeerde literatuur is tamelijk eenduidig wanneer het gaat om de beschrijving van het gewenste verloop van het keuzeproces. Van diverse zijden zijn voorstellen hieromtrent gedaan. Voor het basisonderwijs bestaat bijv. de handleiding van Langermans (1975). Voor het voortgezet onderwijs bestaan bijv. de stappenschema's van Keulen (1978), de GEU (1978) en de SLO (1988). Een uitvoerige handleiding op dit terrein is die van de S.C.O. (1985), die op basis van de bovenbeschreven inventarisatie van het feitelijke verloop van het keuzeproces is samengesteld. De handleiding is o.a. bij het NICL verkrijgbaar. De "Handleiding voor het kiezen van een nieuwe methode in het voortgezet onderwijs" is gemaakt, opdat "de vaksectie op een systematische en efficiënte manier tot de keuze van een nieuwe methode kan komen" (55). Deze hulp is naar de mening van de S.C.O. geboden i.v.m. het grote aanbod van leerboeken.

De handleiding behelst vijf stappen die een sectie kan doorlopen met daarbij per stap een vergaderagenda en bij de eerste drie stappen een indicatie van de hoeveelheid tijd die de vergadering vergt (in totaal 3½ uur). Bovendien wordt telkens aangegeven welke werkzaamheden vóór de volgende stap ondernomen dienen te worden. Het stappenschema is een voorstel dat desgewenst gewijzigd

kan worden. Het stappenschema is geconcipieerd vanuit de opvatting dat het kiezen van een nieuwe methode nauw samenhangt met het schoolwerkplan. Aan de ene kant kan namelijk het schoolwerkplan niet los worden gezien van de keuze van een nieuwe methode, omdat het schoolwerkplan voor een deel de inhoud van het te kiezen leerboek 'dicteert'. Aan de andere kant kan het kiezen van een nieuwe methode een aanzet vormen tot schoolwerkplanontwikkeling. De handleiding kent de volgende vijf stappen:

- 1) *Voorbereiding en planning*: "In stap 1 worden (sic!) een aantal belangrijke afspraken gemaakt over de manier van vergaderen e.d., wordt ingegaan op de verdere planning van het verloop van het keuzeproces en komen enkele aspecten ter sprake die verband houden met het keuzeproces, zoals begeleiding en marktverkenning".
- 2) *Analyse vakgebied en schoolsituatie*: "In stap 2 vindt een analyse plaats van de situatie waarin de nieuwe methode moet gaan functioneren. Dit gebeurt onder andere aan de hand van de oude methode. Verder wordt een eerste grove selectie gemaakt uit het beschikbare aanbod van methoden".
- 3) *Inperking aantal methoden*: "In stap 3 worden op grond van een vluchtige en globale bestudering van methoden 2 à 4 methoden geselecteerd die voor een grondige bestudering in aanmerking komen".
- 4) *Methodenvergelijking en keuze*: "In stap 4 worden de grondig bestudeerde methoden met elkaar vergeleken en wordt de beslissing genomen om een bepaalde methode te kiezen. In de situatie dat er een nieuwe methode gekozen is, zal deze ook ingevoerd moeten worden". In deze stap worden tevens enkele hoofdstukken uit de nieuwe methode in de klas uitprobeerd.
- 5) *Invoering en evaluatie*: "Stap 5 besteed (sic!) aandacht aan een aantal aspecten die met deze invoering samenhangen. Tevens wordt aandacht besteed aan de evaluatie van de nieuw in te voeren methode, hetgeen beschouwd kan worden als eerste aanzet tot een nieuw keuzeproces" (56).

Aan stap 4 is door mij het element van het uitproberen van enkele hoofdstukken van het beoogde leerboek in de klas toegevoegd. Het idee is afkomstig van de SLO (Galjee 1988). De hier niet besproken stappenschema's sluiten wat intentie en opzet betreft aan bij het model van de S.C.O. Het is belangrijk dat een docententeam bij elke stap nauwkeurig vastlegt wat de verschillende afspraken en beslissingen zijn, opdat men er later op terug kan komen.

Voor elk van de stappen geldt dat de docent c.q. het docententeam een beroep kan doen op externe deskundigheid. Enkele voorbeelden van deze externe deskundigheid zijn:

- de SLO produceert en verspreidt voorbeeldpakketten en begeleidt in enkele gevallen het totale keuzeproces;
- de Landelijke Pedagogische Centra en Lerarenopleidingen kunnen informatie

- verschaffen over de leerboeken;
- bij het NICL zijn de desbetreffende NICL-Overzichten op te vragen en is er wellicht een bijbehorende NICL-Beschrijving en/of -Studie beschikbaar;
 - in vakbladen zijn recensies over leerboeken en zogenaamde criterialijsten voor de beschrijving (en beoordeling) van leerboeken verschenen (zie ook hoofdstuk 3);
 - de uitgeverijen zelf hebben tal van activiteiten, bijv. verspreiding reclamemateriaal, maar ook voorlichtings- c.q. gebruikersbijeenkomsten en de Nationale Onderwijs Tentoonstelling;
 - collega-docenten kunnen hun ervaringen met een bepaald leerboek uiteenzetten.

Een zeer specifieke vorm van externe hulp zou het zogenaamde KEMA-Keurmerk voor leerboeken kunnen zijn. De KEMA-Keur is momenteel uitsluitend op huishoudelijke apparaten van toepassing. Huishoudelijke apparaten die in aanmerking willen komen voor een KEMA-Keurmerk dienen aan een aantal minimum eisen te voldoen. Deze eisen liggen hoofdzakelijk op het vlak van de elektrische veiligheid. Daarnaast wordt, indien nodig, bij de keuring aandacht geschonken aan de mechanische veiligheid en soms aan gezondheidskundige aspecten. Het verlenen van een KEMA-Keurmerk zegt m.a.w. niet per definitie iets over de kwaliteit van het desbetreffende apparaat: een stofzuiger kan bijv. met glans de KEMA-Keur doorstaan, maar desondanks slecht zuigen.

Ook m.b.t. leerboeken is vaak gesproken over de invoering van een soort KEMA-Keur, waarbij men wel een aantal kwalitatieve aspecten beoogde. In 1798 (!) staat al in de Instructie voor de Agent van Nationale Opvoeding te lezen, dat de Agent een lijst moet opstellen van geschikte leerboeken en tevens moet nagaan op welke wijze alle boeken geweerd zouden kunnen worden "welke burgerlijke twisten of tweedracht zouden kunnen aanwakkeren, de schadelijke bijgeloovigheid voortplanten, het burgerlijk karakter bederven, of nadeelig zijn voor het verstand en de goede zeden" (57).

Sinds de invoering van de Mammoetwet duikt de discussie m.b.t. de KEMA-Keur regelmatig op. Voor- en tegenstanders worden het niet eens en de KEMA-Keur voor leerboeken wordt niet ingevoerd. Voorstanders hanteren o.a. de volgende argumenten (58):

- de kwaliteit van het onderwijs wordt door de ontwikkeling en verspreiding van verantwoorde leerboeken verhoogd en is als zodanig hoger aan te slaan dan de vrijheid van onderwijs;
- de docent krijgt hulp bij het keuzeproces. Dit is van belang, omdat een verkeerd gekozen leerboek grote nadelige gevolgen kan hebben;
- leerboeken moeten inhoudelijk correct zijn;
- leerboeken zonder wezenlijke waardetoevoeging werken onnodig kostenverhogend;

- de leerboeken moeten voldoen aan een aantal technische eisen.

Tegenstanders hanteren o.a. de volgende argumenten (59):

- de vrijheid van onderwijs en drukpers komt in gevaar;
- het onderwijs kent te diverse doelstellingen;
- de docent zelf moet en kan de geschiktheid van een leerboek bepalen;
- het vaststellen van objectieve beoordelaars en beoordelingscriteria is niet mogelijk;
- het commerciële belang van de uitgever staat garant voor een geschikt leerboek qua vorm en inhoud;
- kwalitatief goede boeken kunnen in de praktijk slecht gebruikt worden en vice versa, m.a.w. de waarde van het leerboek wordt pas in de praktijk bepaald.

In de loop der jaren zijn er diverse malen alternatieven voor een KEMA-Keurmerk naar voren gebracht:

- de overheid moet een onderwijscommissie benoemen, die tot taak krijgt de leerboeken te classificeren, zonder een waardeoordeel uit te spreken (Lagerweij 1977);
- de overheid kan via een objectief keurende instantie gouden griffels uitdelen (Akkermans 1985; Lagerweij 1986).

Het meest vergaande alternatief werd eind 1983 door de educatieve uitgever SMD gelanceerd: de SMaragdD-garantie. De aanleiding tot de garantie was de constatering dat het keuzeprocés een complexe aangelegenheid is, maar dat het werken met een leerboek weer een andere stap is. SMD was van mening dat het beslissingsmoment m.b.t. de aanschaf van een leerboek derhalve uitgesteld moest worden. De garantie hield feitelijk in, dat wanneer een school van mening was, dat een leerboek van SMD in de praktijk niet beviel, de school dit binnen zes maanden na ingaan van de garantietermijn moest melden en de boeken vervolgens uiterlijk 11 maanden na aankoop moest terugzenden; het aankoopbedrag werd dan gerestitueerd. Het initiatief van SMD werd na amper één jaar stopgezet onder druk van de overige GEU-partners. In totaal hebben vijf scholen van de garantie gebruik kunnen maken.

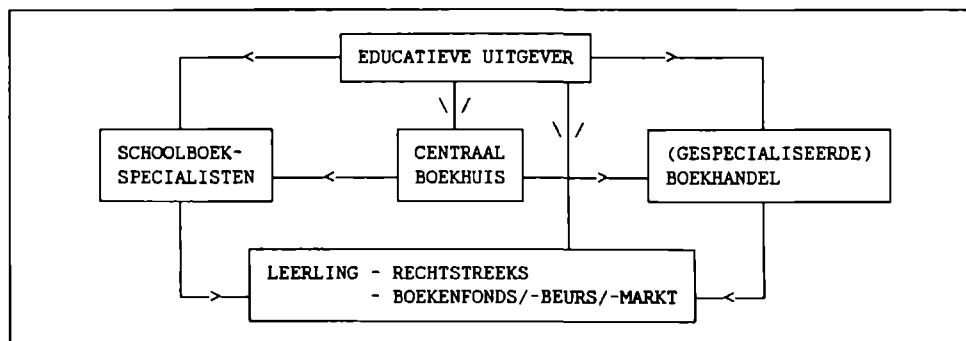
De Vakgroep Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Utrecht heeft in 1989 het initiatief genomen tot de oprichting van het Centrum voor Leermiddelenstudie Utrecht (het CLU). Het CLU wil een dialoog op gang brengen tussen leermiddelenontwikkelaars en -onderzoekers. Dit moet gebeuren, opdat de leermiddelenontwikkelaars meer zekerheid krijgen goede producten te maken, de leermiddelengebruikers leerboeken en courseware krijgen waarbij overwegingen vanuit diverse disciplines een grotere rol spelen en opdat de leermiddelenonderzoekers meer financiële ruimte krijgen. Het CLU wil tegen betaling adviezen verstrekken, leermiddelen analyseren en beoordelen en scholingscursussen

organiseren. Het CLU hoopt dat uitgevers adverteren met het feit dat het Centrum het desbetreffende produkt heeft beoordeeld, waardoor het CLU tot een soort keurmerkinstituut kan worden (60).

Suhre (1989) pleit voor de ontwikkeling van aan de kwaliteit van het onderwijs gerelateerde maatstaven, die voor leerboeken zouden moeten gelden. Een onafhankelijke commissie zou deze maatstaven moeten opstellen en vervolgens kan onderzoek plaatsvinden naar verschillen tussen leerboeken in prestatieprofielen van leerlingen en gebruiksprofielen van docenten. De coördinatie zou door het NICL verzorgd kunnen worden. Suhre heeft een tweeledig effect voor ogen: 1) de rationele keuze van leerboeken wordt bevorderd, omdat de consumenten (scholen en ouders) objectieve informatie krijgen over kosten en baten van nieuwe leerboeken en zich een oordeel kunnen vormen over de prijs-kwaliteitsverhouding en 2) de vraag naar leerboeken kan gestimuleerd worden, omdat de scholen op basis van de objectieve informatie eerder tot de vervanging van de gebruikte leerboeken kunnen besluiten.

2.3.9 De distributie van het leerboek

Nadat de docent c.q. de school besloten heeft tot de aanschaf van een nieuw leerboek moet het leerboek nog in het bezit van de leerling komen. De hieraan verbonden distributiekosten (inclusief boekhandelsmarge) bepalen de prijs van het leerboek voor ongeveer eenderde deel. De distributie van het leerboek loopt via verschillende kanalen (zie ook Suhre (61)) die er in schema gebracht als volgt uitzien:



De bekendste en grootste schoolboekspecialist is Van Dijk's Schoolboekhuis. Van Dijk's Schoolboekhuis is gestart in 1937, maar mocht pas na 1965 ook nieuwe boeken verkopen, waardoor het sinds die tijd de boekenlijsten van scholen compleet kan leveren. Hiervan maakt 90% van de klanten gebruik. Van Dijk heeft een omvangrijk deel van de distributie in handen en is de grootste handelaar in

tweedehands boeken. Een groot aantal scholen uit het voortgezet onderwijs heeft een contract met Van Dijk gesloten. Enkele voordelen van Van Dijk's Schoolboekhuis zijn (62): men beschikt over een documentatiecentrum, men verzorgt voorbereiding en produktie van boekenlijsten voor de scholen; de leerlingen kunnen rechtstreeks individueel bestellen; snelle levering, de oude leerboeken kunnen kosteloos teruggestuurd worden, ze worden vervolgens getaxeerd en de school krijgt een cheque thuis gestuurd. De oude boeken worden hersteld (dit geldt voor 70% van de ingeleverde boeken) en vaak weer op andere scholen ingevoerd.

Niet iedereen is altijd even gelukkig geweest met de positie van Van Dijk en andere tweedehands markten. o.a. de GEU vermeldde nog in 1988 dat deze markt "voor de educatieve uitgevers in toenemende mate een ernstig marktbedrijf" betekent (63).

Het Centraal Boekhuis te Culemborg dient als distributieschakel tussen de (educatieve) uitgevers en de boekhandelaren en kent geen winstoogmerk. Het Centraal Boekhuis financiert zichzelf uit het verschil van 6¼% tussen de in- en verkoopprijs. In 1988 werden voor een totale waarde van 82,3 miljoen gulden 3,1 miljoen leerboeken gedistribueerd. Het Centraal Boekhuis kent een korte levertijd, die concurrerend werkt t.o.v. de uitgeverijen. De functie van het Centraal Boekhuis ligt vooral op het terrein van de groepage en de kleinere bestellingen van de algemene boekhandel. Het Centraal Boekhuis levert niet direct aan leerlingen.

Van diverse zijden werden en worden er voorstellen ter verbetering van de distributie gedaan, die met name gericht zijn op kostenverlaging en vereenvoudiging van het distributienet. Deze voorstellen zijn voor het onderhavige onderzoek niet relevant en worden daarom verder niet besproken.

Een voor leerlingen en ouders makkelijke en vooral goedkope manier om aan de leerboeken te komen, is het door de school ingestelde boekenfonds. De leerlingen krijgen via de school de boeken die op de lijst staan als pakket en betalen daarvoor doorgaans een huurprijs die 30% van de nieuwprijs van de boeken bedraagt (zie ook paragraaf 2.3.3). Het opstarten van een boekenfonds geschiedt meestal om financiële redenen. Het fonds werkt kostenbesparend voor de ouders. Bovendien kost het de ouders op deze manier weinig moeite om aan de voorgeschreven boeken te komen. Het boekenfonds is met andere woorden vooral een service aan de ouders en de leerlingen.

Het boekenfonds heeft voor de docenten vakinhoudelijke consequenties. Een voordeel is dat alle leerlingen over dezelfde druk van de boeken beschikken. In de regel zal een eenmaal gekozen leerboek, met het oog op de afschrijving, een periode van minimaal vier jaar mee moeten. Aan de ene kant waarborgt dit een zekere stabiliteit ten aanzien van de leerinhouden, aan de andere kant kan een

leerboek dat in de praktijk niet blijkt te voldoen moeilijk vervangen worden. Een ander nadeel is dat de individuele docent binnen de sectie in zijn keuzevrijheid beperkt wordt.

Voor het succes van een boekenfonds blijkt vooral een goed beheer bepalend te zijn (sommige scholen laten het fonds door ouders beheren). Suhre (1989) pleit ervoor de ouders meer te betrekken bij het administratieve beheer van het boekenfonds, opdat de kosten beperkt kunnen worden (64). Mede beslissend voor het succes is het scherpe toezicht van docenten op het zorgvuldig hanteren van de boeken door leerlingen, opdat de levensduur zo lang mogelijk blijft.

De toename van het aantal boekenfondsen wordt door de educatieve uitgeverijen beschouwd als één van de oorzaken voor hun gedaalde afzet. Het boekenfonds heeft invloed op het herdrukbeleid van de educatieve uitgeverijen: omdat de boeken in het boekenfonds doorgaans minimaal 4 jaar mee moeten, is het voor de uitgever niet lonend eerder een herdruk te plannen. Een leerboek gaat in het boekenfonds gemiddeld 4,2 jaar mee.

De Consumentenbond berekende in 1983, dat het boekenfonds per gezin een besparing van gemiddeld f 125,- per jaar opleverde. Kritiek op dit onderzoek kwam prompt van uitgeverszijde: de scholen zouden niet of te weinig de aan de organisatie verbonden tijd en energie doorberekenen (65). Uit een onderzoek van de Stichting Carmelcollege (1986) blijkt dat de tijdsinvestering per leerling bij een boekenfonds 13-36 minuten bedraagt en bij een boekenmarkt slechts 6 minuten (66).

Van Dijk's Schoolboekhuis ervaart het boekenfonds als een concurrent en wijst op hetzelfde kostenaspect als de uitgeverijen. Bovendien zouden de ouders voor eventuele verliezen van het boekenfonds op moeten draaien. Inmiddels biedt Van Dijk scholen zelf een boekenfonds aan tegen 35% van de nieuwprijs. Heeft de school geen contract met Van Dijk's Schoolboekhuis dan kunnen leerlingen ook individueel boeken huren. De huurprijs is dan 50%.

2.4 *Het leerboek in het literatuuronderwijs*

In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan het leerboek in het literatuuronderwijs. Daarbij wordt stilgestaan bij het literatuuronderwijs Nederlands en de moderne vreemde talen. De meeste opmerkingen hebben betrekking op opvattingen over de plaats van het leerboek (Thijssen 1970; Van Galen 1972; Van Dijk 1977; Harbers c.s. 1979; Lindaart 1982; Thissen c.s. 1986). Thijssen (1985) heeft daarnaast de feitelijke praktijk van het literatuuronderwijs Duits geïnventariseerd en besteedde daarbij ook aandacht aan de literatuurboeken.

2.4.1 *Thijssen (1970)*

De toenmalige docent Thijssen (1970) levert kritiek op de leerboeken voor het

literatuuronderwijs Duits. Hij constateert dat de literatuurboeken niet aansluiten bij zijn visie op het literatuuronderwijs. Bovendien stelt hij dat de inhoud van de literatuurboeken niet aansluiten bij de op dat moment heersende opvattingen van literatuurbeschouwing. Tevens beoordeelt hij de literatuurboeken negatief t.a.v. de gehanteerde leerpsychologie en didactiek: de traditionele literatuurboeken maken de lessen te zeer tot docerlessen, waardoor de zelfwerkzaamheid van de leerlingen niet gestimuleerd wordt.

Thijssen veronderstelt een invloed van het leerboek op de inrichting van het literatuuronderwijs als hij tot de conclusie komt, dat de traditionele literatuurboeken een optimaal literatuuronderwijs in de weg staan. Deze conclusie, gevoegd bij de constatering dat uitgevers zich niets aantrekken van veranderende inzichten m.b.t. het literatuuronderwijs (Thijssen spreekt in dit geval van 'Lehrerverdummung'), leidt tot het formuleren van vijf voorstellen:

"1 Geef geen literatuurgeschiedenissen, bloemlezingen en overzichten meer uit.

2 Geef alleen integrale teksten uit.

3 Laat een commissie van deskundigen nagaan welke werken, wat inhoud en moeilijkheidsgraad betreft, voor welke groep leerlingen, afgaande op schooltype en leeftijd, geschikt zijn.

4 Laat een commissie van deskundigen bij de serie integrale teksten een handleiding voor de docent maken. Deze handleiding zou een uitvoerige interpretatie en didactische verwijzingen voor de behandeling van het werk moeten bevatten. Vooral naar mogelijkheden tot zelfwerkzaamheid van de leerlingen zal gezocht moeten worden.

5 Laat deskundigen onderzoeken in hoeverre het zinvol is om een serie integrale teksten volgens een bepaalde chronologie, thematiek of moeilijkheidsgraad op te bouwen" (67).

2.4.2 Van Galen (1972)

Van Galen, evenals Thijssen toentertijd docent, heeft in 1972 een discussiestuk geschreven m.b.t. het literatuuronderwijs voor het voortgezet onderwijs. Zijn opvattingen hebben zowel op de moedertaal als de moderne vreemde talen betrekking.

Van Galen komt net als Thijssen tot de conclusie dat de bestaande leerboeken niet aansluiten bij zijn opvattingen m.b.t. het literatuuronderwijs. Bij zijn kritiek gaat ook hij uit van de veronderstelling c.q. constatering, dat het gebruikte leerboek van wezenlijke invloed is op de inrichting van het literatuuronderwijs. In veruit de meeste boeken constateert hij de beperking van de auteur(s) tot één literatuurwetenschappelijke methode. Deze beperking leidt tot een verschraving van het literatuuronderwijs. Deze inschatting vloeit voort uit de opvatting van Van Galen, dat het literatuuronderwijs eclectisch van opzet moet zijn.

Van Galen komt tot de conclusie dat binnen zijn opvattingen voor het literatuurboek geen plaats is. Naast het reeds genoemde argument van de 'intomende' werking van het boek op de docent, voert hij daartoe de volgende vier argumenten aan: 1) een literatuurboek doet geen recht aan een veelheid van persoonlijke factoren zowel bij de leraar als bij de leerling, 2) het is onmogelijk om een leerling bij alle vakken een compleet overzicht over de literatuurgeschiedenis te geven, zonder daardoor andere aspecten van het literatuuronderwijs te verwaarlozen, 3) het leerboek stuurt op een bepaalde vorm van toetsing aan, die op zijn beurt weer van invloed is op de lesstofkeuze en het gebruik van het boek en tenslotte 4) het aanbieden van kenniselementen moet in een zinvol verband geplaatst worden, en een leerboek leent zich daartoe niet.

Bij de door Van Galen gewenste inrichting van het literatuuronderwijs past een door hem voorgestelde "losbladige uitgave, die het produkt zou moeten zijn van teamwork en die tientallen projectjes zou moeten omvatten, waar leraar en leerling samen een persoonlijke keuze uit zouden kunnen maken" (68).

2.4.3 Van Dijk (1977)

Een kritische analyse van de doelstellingen en de inhoud van het literatuuronderwijs voor het vak Nederlands is door Van Dijk (1977) uitgevoerd. Het boek van Van Dijk is een van de weinige belangrijke publikaties van die jaren en wordt daarom hier besproken. Dit gebeurt ondanks het feit dat het onderzoek alleen betrekking heeft op het literatuuronderwijs Nederlands en het feit dat het onderzoek en de opvattingen van Van Dijk veel negatieve kritiek opgeleverd hebben. Voor een verzameling van reacties op de publikatie van Van Dijk verwijs ik naar de documentatiemap "Twee boze bovenmeesters over het literatuuronderwijs" (De Moor 1980).

Centraal in de analyse staat het onderzoek naar de literatuurboeken (bestemd voor de hoogste klassen van havo en vwo). De analyse van dit soort leerboeken is volgens Van Dijk een noodzakelijke voorwaarde om tot een vernieuwing van het literatuuronderwijs te kunnen komen. Hij veronderstelt dat de inhoud van een literatuurboek van grote invloed zijn op de concrete inrichting van de literatuurlessen.

Om de inhoud van de literatuurboeken te achterhalen heeft Van Dijk een aantal beoordelingscriteria opgesteld en een groot aantal leerboeken beschreven.

Hij komt tot de vernietigende conclusie dat de bestaande boeken een negatieve uitwerking op het literatuuronderwijs moeten hebben, want "vage termen kan men niet uitleggen, een onsystematische opsomming van begrippen levert geen samenhangend inzicht, en de bijkomende irrationele ideologie kan moeilijk als basis dienen om op te voeden tot maatschappelijke weerbaarheid. Idem voor de vragen en opdrachten: vaag, oninteressant, irrelevant, autoritair, ongevarieerd,

alleen gericht op een stupide vraag- en antwoordspel, niet op het systematisch verwerven van inzichten en een groot aantal relevante vaardigheden. Geen didactische progressie, opbouw, samenhang in vragen en opdrachten. Volstrekte traditie en willekeur" (69).

Van Dijk veronderstelt dat het boek niet door alle docenten op eenzelfde manier gebruikt wordt. Hij onderscheidt een continuüm met als uitersten: a) het niet of nauwelijks gebruiken van het boek (de docent gebruikt eigen materiaal, waarbij het boek hoogstens dienst doet als naslagwerk) en b) het boek als 'verstikkende leidraad', waarbij de docent het boek nauwgezet volgt. Hoe een docent het boek feitelijk hanteert, heeft hij niet nader onderzocht.

Van Dijk heeft zich niet uitsluitend beperkt tot het geven van alleen zijn mening m.b.t. de leerboeken. Door middel van een beperkt opgezette enquêteering werden tevens docenten en leerlingen naar hun opvattingen en meningen ten aanzien van het literatuuronderwijs gevraagd. Een deel van de vragen had betrekking op het literatuurboek.

De conclusie van Van Dijk is, dat de docenten (44 ingevulde vragenlijsten) "niet onverdeeld enthoesias over de schoolboeken [zijn]; niet alleen de selectie van teksten, maar ook de didactische en wetenschappelijke fundering van vragen en opdrachten wordt maar matig gevonden; hetzelfde geldt voor de theoretische passages" (70).

Ook de leerlingen (132 3e- en 5e-klassers van havo en vwo) beoordelen de leerboeken voor het literatuuronderwijs niet onverdeeld positief. Hun kritiek richt zich op de saaiheid van het boek als geheel en op de weinig stimulerende vragen en opdrachten. Gevraagd naar hun voorkeur m.b.t. het soort boek, antwoorden de leerlingen, dat zij de voorkeur geven aan een literatuurgeschiedenis annex bloemlezing. De bloemlezing zou in dat geval ook meer niet-literaire teksten dienen te bevatten.

Uitgaande van de conclusie dat de bestaande literatuurboeken (in 1977) van een zeer slechte kwaliteit zijn, omdat ze niet aansluiten bij de gestelde doelstellingen van het literatuuronderwijs, formuleert Van Dijk vijf aanbevelingen, die hier kort genoemd worden.

- De Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs dient een commissie samen te stellen, die niet alleen een bestandopname moet maken en de wensen en verlangens van de betrokkenen moet inventariseren, maar die tevens aan de ontwikkelingen in het buitenland bekendheid moet geven en concrete plannen dient te ontwikkelen;
- Er dient een Beoordelingscommissie Schoolboeken ingesteld te worden. Nieuw uit te brengen boeken zouden door een team van deskundigen (leraren, vakdidactici, en vakwetenschappers) beoordeeld moeten worden;
- Het schrijven van een leerboek moet door een team gebeuren, daar één

- persoon nooit een goed overzicht over alle facetten kan hebben;
- De uitgevers moeten zich meer bewust zijn van hun verantwoordelijkheid ten aanzien van de kwaliteit van het boek en daarmee van het onderwijs. Zij zouden af moeten zien van het (opnieuw) op de markt brengen van nauwelijks van elkaar te onderscheiden leerboeken. Bovendien moeten zij alert zijn op ontwikkelingen in binnen- en buitenland;
- Het bijstellen van bestaande boeken (bijv. door een supplement) kan al een bijdrage leveren tot verbetering van de huidige situatie. Tevens dient de prijs van boeken verlaagd te worden.

2.4.4 Harbers, Huêtink, Hupperetz, v.d. Lee (1979)

Harbers c.s. (1979) doen in een reeks artikelen voorstellen voor het werken met literaire teksten. Ter verantwoording van deze voorstellen constateren zij m.b.t. 'schoolboeken met en over literaire teksten' dat de volgende vijf elementen niet voorkomen:

- "1 Aansluiting bij nieuwe ontwikkelingen in de literatuurwetenschap.
- 2 Behandeling van hedendaagse literatuur.
- 3 Behandeling van actuele onderwerpen.
- 4 Uitgewerkte interpretaties van teksten.
- 5 Uitgewerkte lesmodellen" (71).

Zij zien dat als een tekortkoming van de leerboeken, maar constateren tevens, dat deze elementen de leraar toch bereiken. Als kanalen hiertoe zien zij de publikaties van didactiekcommissies, vakdidactici e.d. Bovendien zien zij het vaktijdschrift 'Levende Talen' als een mogelijk medium.

Harbers c.s. formuleren het niet expliciet, maar uit het bovenstaande mag afgeleid worden dat zij van mening zijn, dat de bestaande leerboeken duidelijke tekortkomingen vertonen en daardoor niet optimaal bijdragen aan een goed literatuuronderwijs.

2.4.5 Lindaart (1982)

Lindaart (1982) geeft in een doctoraalscriptie een beschrijving van het literatuuronderwijs Engels sinds de invoering van de Mammoetwet, waarbij zij zich met name op vooronderzoek van De Moor (1981) baseert. Een deel van Lindaarts onderzoek heeft betrekking op een analyse van 20 leerboeken voor het literatuuronderwijs Engels. Zij wil met deze analyse een bijdrage leveren aan een inventarisatie van de leerboeken en wil de docenten een houvast geven bij het kiezen van een literatuurboek.

Expliciet wordt vermeld dat het niet gaat om een analyse van het gebruik van leerboeken, maar dat de analyse zich beperkt tot een inventarisatie van de aangeboden teksten vanuit het gegeven dat een literatuurboek steeds volgens één

methode (bijv. de literair-historische) is opgezet. Lindaart wil achterhalen "of de boeken die qua benaderingswijze verschillen, ook een wezenlijk andere selectie van teksten bieden. Als dit niet het geval is, kan een docent, ongeacht de opzet van het boek, zijn eigen aanbod van benaderingen bepalen. Mocht de tekstkeuze wel sterk samenhangen met de methode van benadering, dan dienen in de keuze voor een bepaalde opzet ook de gevolgen ten aanzien van de tekstselectie betrokken te worden" (72).

Lindaart onderscheidt drie soorten leerboeken voor het literatuuronderwijs (literatuurgeschiedenissen, bloemlezingen, combinaties) en komt tot de conclusie dat tussen de soorten boeken een verschil te constateren is met betrekking tot het aanbod van literatuur. Gevoegd bij de constatering dat de afzonderlijke boeken inderdaad eenzijdig zijn voor wat betreft de gekozen benaderingswijze van de literatuur, trekt Lindaart de conclusie dat de docent zelf keuzes moet maken. Zij spreekt in dit verband niet expliciet van een invloed van het boek op het handelen van de docent, maar deze veronderstelling lijkt gerechtvaardigd. De veronderstelling wordt mede bevestigd door een opmerking van Lindaart bij haar bespreking van het onderzoek van Van Dijk (1977). Zij merkt hierover op: "Uit zijn schoolboekenanalyse trekt Van Dijk conclusies over het literatuuronderwijs. Nu vormt het schoolboek wel vaak de basis voor een les, maar Van Dijk heeft niet onderzocht wat docenten er nog bijhalen en hoe ze dat schoolboek gebruiken" (73).

2.4.6 Thijssen (1985)

Een specifiek op het literatuuronderwijs Duits gericht onderzoek is dat van Thijssen (1985). Het onderzoek richt zich voornamelijk op de praktijk van het literatuuronderwijs. In dat kader is ook aandacht besteed aan literatuurboeken.

Het blijkt dat van de in 1980 geënquêteerde docenten 80% tenminste één boek voor het literatuuronderwijs Duits gebruikt. Deze groep gebruikt het boek voor tenminste 40%. Van de geënquêteerde docenten is 30 tot 50% ontevreden over het door hen gebruikte leerboek (te onderscheiden zijn: literatuurgeschiedenissen, literatuurgeschiedenissen annex bloemlezing, bloemlezingen).

De ontevredenheid richt zich op de hoofdaspecten 'presentatie van het materiaal' - men vindt dat het boek onoverzichtelijk is en dat het te weinig illustraties bevat - en 'inhouden': 1) het taalgebruik is te moeilijk c.q. te abstract; 2) er worden te weinig keuzemogelijkheden geboden; 3) er wordt geen didactisch materiaal aangeboden; 4) het boek bevat te weinig/te veel teksten; 5) het accent ligt te zeer op de overdracht van de literatuurgeschiedenis; 6) er is te weinig aandacht voor de literatuur uit de periode na 1945; 7) het boek bevat te veel theorie; 8) het boek bevat te veel losse feitjes; 9) het boek sluit niet aan bij de beleevingswereld van de leerlingen; 10) het boek geeft te weinig zinvolle informatie;

11) de keuze van de schrijvers c.q. teksten is willekeurig; 12) het boek is subjectief; 13) de vragen en opdrachten zijn te moeilijk. Voor een volledig overzicht van de punten van kritiek wordt verwezen naar Thijssen (1985).

Bovenstaande punten van kritiek hebben weliswaar niet betrekking op elk afzonderlijk boek, maar een groot deel van de kritiekpunten komt bij de meeste boeken terug.

Thijssen heeft niet onderzocht in hoeverre de aangegeven problemen samenhangen met persoons- en/of situatiegebonden achtergronden.

Thijssen constateert een samenhang tussen het tekstordeningsprincipe dat de docenten hanteren en hun voorkeur voor een bepaald soort literatuurboek: de literatuurgeschiedenis annex bloemlezing.

De conclusie m.b.t. het onderzoek naar het literatuurboek is geen andere, dan die hij in 1970 trok. Hij is nog steeds van mening dat de bestaande literatuurboeken voor optimaal literatuuronderwijs eigenlijk ongeschikt zijn. Hij ziet geen directe oplossing voor dit probleem. Ten aanzien van het tekstaanbod doet hij wel een suggestie aan de hand. Het gaat daarbij om het aanbieden van "een uitgetoetst, breed tekstaanbod, waarbij de teksten voorzien zijn van a) reacties van docenten en leerlingen en b) voorstellen voor lesprocedures met daarbij de hiermee opgedane ervaringen op verschillende schooltypen" (74).

2.4.7 Thissen (1986)

Studenten literatuurdidactiek van de Universiteit van Nijmegen hebben onder supervisie van Thissen in 1986 gerapporteerd over hun onderzoek naar literatuurboeken voor de vakken Nederlands, Duits, Engels en Frans. Het onderzoek sluit aan bij dat van Thissen (zie paragraaf 3.1) naar het analyseschema van Purves. De rapportages per vak zijn gericht op de analyse van een belangrijk deel van de vragen en opdrachten uit het boek en op de classificatie van de teksten met behulp van een gewijzigd analyseschema van Purves, om daarmee de doelstelling van de auteur(s) te achterhalen. De analyseresultaten zijn vervolgens afgezet tegen actuele opvattingen en discussies in de literatuurdidactiek. De doelstelling van het onderzoek was docenten te helpen bij hun keuzeproces.

De algemene conclusie luidt dat bij de vakken Nederlands en Engels nieuwe ontwikkelingen in de literatuurdidactiek, zoals de leerlinggerichte benadering en de tekstervaringsmethoden, een duidelijker plaats in de leerboeken hebben verworven dan bij de vakken Duits en Frans. In de rapportage voor het vak Frans wordt ten aanzien van het functioneren van literatuurboeken het volgende opgemerkt: "Weliswaar vertoonden de door ons onderzochte literatuurschoolboeken niet de sporen van bovengenoemde ontwikkelingen [in de literatuurdidactiek], daarmee is echter niets gezegd over de gang van zaken in de klas. Die kan hemelsbreed verschillen van wat in leergangen aan leerstofinhoud en

werkvormen wordt aangeboden of gesuggereerd" (75).

2.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn, voornamelijk docentonafhankelijke, factoren beschreven die van invloed kunnen zijn op het uiteindelijke functioneren van (literatuur-) leerboeken in de klas. Het gaat daarbij om factoren die de invloed van de overheid en het produceren, distribueren en functioneren betreffen. Deze factoren hebben betrekking op de moderne vreemde talen in de periode 1968-1989.

Uitgever en auteur zijn in Nederland in hoge mate vrij in het samenstellen, produceren en verspreiden van leerboeken, omdat de overheid geen beperkende wettelijke voorschriften uitvaardigt.

De overheid heeft wel een adviserende en orde scheppende taak op zich genomen door de oprichting van de Adviesgroep Leermiddelen en het Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen. De overheid oefent hierdoor indirect invloed uit op de leermiddelenmarkt.

De Adviesgroep Leermiddelen heeft zich met name bezig gehouden met het opstellen van beoordelingscriteria en het geven van advies m.b.t. de verstrekkingwijze van informatie over de beoordelingen, als hulp bij het keuzeproces. De hoofdtaak van het Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen (voortgekomen uit een advies van de Adviesgroep Leermiddelen) bestaat uit het samenstellen van overzichten ('NICL-Overzichten') van de in Nederland verkrijgbare leermiddelen voor het niet-universitaire onderwijs. Op beperkte schaal produceert het NICL 'Beschrijvingen' en 'Studies', die beschrijvend en analyserend van aard zijn. De activiteiten van het NICL staan in dienst van de hulp bij het keuzeproces.

Naast het schriftelijke materiaal dat op commerciële basis geproduceerd is, wordt in het onderwijs het zogenaamde zelf (= door de docent) samengestelde materiaal gebruikt.

Er kunnen vier groepen van leerboekproducenten onderscheiden worden (de educatieve uitgevers, de overheid, overheidsinstellingen en ideële producenten), waardoor van een monopoliepositie ten aanzien van de productie en distributie van leerboeken niet gesproken kan worden.

De omvang van de leerboekenmarkt wordt voornamelijk door zes factoren bepaald: het aantal leerlingen op een school, de prijzen van de leerboeken, het al dan niet voorkomen van een boekenfonds, de mate waarin zelf samengesteld materiaal wordt gebruikt, de ongeorganiseerde tweedehands markt en de invloed van de ouders.

Bij het bepalen van de doelgroep van het leerboek speelt de graad van vernieuwing van de docent een belangrijke rol. Ten aanzien van de graad van vernieuwing zijn vier groepen docenten te onderscheiden: in de eerste plaats de

groep die zich direct in vernieuwingen begeeft, ten tweede de groep die wil vernieuwen mits er goed en duidelijk nieuw materiaal is ontwikkeld, ten derde de groep die niet aan de vernieuwingen begint totdat positieve ervaringen zijn opgedaan met de implementatie van de vernieuwing en tenslotte de vierde groep die zich in geen enkele vernieuwing begeeft en vasthoudt aan het bestaande.

De relatie tussen de auteur en de uitgever heeft een verandering ondergaan. Tot ongeveer 1970 zocht de auteur met een voltooid manuscript een geschikte uitgever. Sinds 1970 gaat het initiatief van de uitgever uit en wordt de auteur omringd door een team van docenten, onderwijskundigen, vakdidactici, leerplanontwikkelaars en vormgevers. Voor het schrijven van het leerboek heeft de auteur ideële en/of financiële motieven. De meeste auteurs zijn genooddaakt het schrijven van een leerboek als bijverdienste te zien en zijn in de meeste gevallen werkzaam (gewest) in het onderwijs. Het op grote schaal kopiëren van delen van leerboeken door docenten vormt de grootste bedreiging van de verdiensten van de auteur. De Stichting Reprorecht is door de uitgevers en auteurs in het leven geroepen, om de wettelijk vastgestelde vergoeding met betrekking tot het kopiëren te innen en aan de belanghebbenden over te dragen.

De auteur laat zich bij het bepalen van de inhoud van leerboeken mede leiden door het onderwijsleerplan en met name door de schoolwerkplannen. Voor de moderne vreemde talen kunnen in dit kader ook de Europese Drempelniveau's genoemd worden. Er kan een vicieuze cirkel leerinhoud - leerboek ontstaan op het moment dat de auteur zich mede laat leiden door de vraag uit het onderwijsveld en de docent zich mede laat leiden door het aanbod van de auteur. De auteur kan een belangrijke rol spelen in het proces van onderwijsvernieuwing door ideeën te initiëren, dan wel alert te zijn op suggesties uit het onderwijsveld en door deze uit te werken in een leerboek.

De boekverzorging (de vormgeving en het feitelijke drukken) neemt bij de ontwikkeling van een leerboek een belangrijke plaats in, omdat het leerboek hierdoor niet alleen zijn uiterlijk krijgt, maar ook omdat de vormgeving consequenties kan hebben voor de inhoud van het leerboek. Daarmee staat de vormgeving ook in dienst van de optimale leerstofpresentatie.

Algemeen wordt verondersteld dat het leerboek voor een belangrijk deel de structuur en de inhoud van de les bepaalt. Het kiezen van een nieuw leerboek vraagt van de docent dan ook een bezinning op het niveau van het schoolwerkplan. Deze bezinning is des te belangrijker, omdat het leerboek doorgaans voor een langere periode gebruikt moet worden. Naar het feitelijke verloop van het keuzeproces is nauwelijks onderzoek verricht. Het keuzeproces zou idealiter vijf fasen moeten doorlopen (voorbereiding en planning, analyse vakgebied en schoolsituatie, inperking aantal methoden, methodenvergelijking en keuze, invoering en evaluatie). De docent kan bij het keuzeproces een beroep

doen op externe deskundigheid (bijv. SLO, Lerarenopleidingen, NICL, recensies in vakbladen, criterialijsten, uitgeverijen, collega-docenten). In dit kader wordt er regelmatig gediscussieerd over het invoeren van een KEMA-Keurmerk voor leerboeken. Voorstanders van invoering wijzen vooral op de kwaliteitsverbetering van het onderwijs en de hulp bij het keuzeproces. Tegenstanders van invoering zijn vooral bezorgd over de aantasting van de vrijheid van onderwijs en drukpers en zijn van mening dat de doelstellingen in het onderwijs hiervoor te divers zijn.

Het geproduceerde leerboek kan de school vanuit de educatieve uitgever op drie manieren bereiken: rechtstreeks van de educatieve uitgever, via de (gespecialiseerde) boekhandel, of via schoolboekspecialisten. In dit proces van distributie speelt het Centraal Boekhuis een belangrijke rol. De leerling kan het leerboek òf rechtstreeks via de drie genoemde kanalen aanschaffen, òf via een door de school georganiseerd(e) boekenbeurs/-fonds. Het boekenfonds is niet alleen voor de educatieve uitgevers een economische factor waar zij terdege rekening mee moeten houden, maar het heeft ook voor de docenten vakinhoudelijke consequenties: een eenmaal gekozen leerboek moet een periode van minstens 4 jaar mee, ook als het leerboek na een jaar niet blijkt te voldoen. Het boekenfonds is vooral een serviceverlening van de school aan de ouders.

Uit diverse publikaties over het leerboek in het literatuuronderwijs Nederlands en de moderne vreemde talen blijkt de opvatting van de onderzoekers, dat het literatuurboek een grote invloed uitoefent op de inrichting van het literatuuronderwijs. Ten aanzien van de inhoud van de literatuurboeken wordt verondersteld dat de inhoud niet (voldoende) aansluit bij de (persoonlijke) visies op het literatuuronderwijs en daardoor een optimaal literatuuronderwijs in de weg staat.

NOTEN EN VERWIJZINGEN

- 1) Geciteerd uit: Grondwet (1988), p. 5, 27, 124
- 2) Zie Suhre (1989), p. 32-33
- 3) Adviesgroep Leermiddelen (1977), p. 7
- 4) Adviesgroep Leermiddelen (1977), p. 7
- 5) Adviesgroep Leermiddelen (1986), p. 6
- 6) Zie Adviesgroep Leermiddelen (1977), p. 10; H. van Balkum (1978), p. 1476; J. Ahlers (1979), p. 39; H. Vrijenhoef (1982b), p. 19
- 7) Adviesgroep Leermiddelen (1977), p. 10
- 8) Zie NIPO (1986), p. 10
- 9) Zie Suhre (1989), p. 20-22
- 10) Zie Suhre (1989), p. 127
- 11) Zie Suhre (1989), p. 13-14
- 12) NIPO: Telefonisch onderzoek Boekenfondsen. Een onderzoek naar een aantal invloedsfactoren op de omvang van de markt van studieboeken voor het Secundaire Onderwijs. Deel 1: AVO/VWO
- 13) Zie Suhre (1989), p. 89
- 14) Zie Suhre (1989), P. 127-128
- 15) Zie De Winter (1982a), p. 8
- 16) Zie Van Gessel (1982), p. 18
- 17) Zie Suhre (1989) p. 27-28
- 18) Zie Van Balen (1981), p. 16
- 19) Zie Van Gessel (1982), p. 18; De Winter (1982b), p. 21; "Kwaliteit schoolboek is moeilijk te beoordelen", in: Uitleg nr. 10 (1985), p. 5; Bot (1989), p. 655
- 20) Zie Helleman (1978), p. 55
- 21) Zie Van Hock (1985), p. 27
- 22) Zie Ahlers (1985), p. 31
- 23) Zie Ahlers (1981a), p. 25
- 24) Zie Ahlers (1981a), p. 25; Ahlers (1985), p. 28 en 30
- 25) Zie Ahlers (1985), p. 32
- 26) Zie Rasing (1986a), p. 697
- 27) Zie Ahlers (1981a), p. 26; Bouwsma (1981b), p. 1307
- 28) Zie de algemeen voorlichtende brochure van de Stichting Reprorecht
- 29) Zie Ahlers (1981a), p. 27
- 30) Van Meerem geeft de volgende definities:
 - "1) onderwijsleerplan: het geheel van afspraken (vastgelegd door de overheid) omtrent inrichting, doelstelling, planning en inhoud van het onderwijs (bijv. m.b.t. een vakgebied).
 - 2) schoolwerkplan: het geheel van afspraken (document bijv.) omtrent alle

doelstellingen, leerinhouden, didactische werkvormen, leermiddelen en processen, die de leersituatie op een school betreffen, binnen de wettelijke randvoorwaarden die het onderwijsleerplan stelt."; Zie Van Meerem (1982), p. 3-4

- 31) Zie Deen (1971), p. 4
- 32) Zie Aarnoutse (1972), p. 55
- 33) Zie Voorstel Leerplan Rijksscholen, 's-Gravenhage (1968), p. 9
- 34) Zie De Corte e.a. (1974), p. 198; Lagerweij (1976), p. 32 en 140; Van Meerem (1982), p. 4
- 35) Zie Van Beusekom (1981), p. 1299
- 36) Zie Deen (1971), p. 4; Stobbe (1976), p. 229
- 37) Zie Deen (1971), p. 8
- 38) Zie De Man (1972a), p. 4; Snoek (1978), p. 180; Van Beusekom (1981), p. 1299
- 39) Zie Van Amerongen (1974), p. 107
- 40) Zie Bot (1989), p. 656
- 41) Zie "Frans, Duits en Engels in de basisvorming. Verslag van een studiedag gehouden op 26 november 1988 te Deventer", p. 26
- 42) Zie Deen (1971), p. 8; De Man (1972a), p. 7
- 43) Zie De Man (1972a), p. 7; Van Amerongen (1974), p. 109; Stobbe (1976), p. 235
- 44) Zie Harskamp e.a. (1987), p. 43
- 45) Zie Van Beusekom (1981), p. 1299
- 46) Zie Theirllynck (1986), p. 4; Bot (1989), p. 655
- 47) Zie Helleman (1978), p. 53
- 48) Zie Helleman (1978), p. 53
- 49) Segaar (1976), p. 17; Van Haperen & Zeelenberg (1980), p. 64; Vrijenhoef (1982b), p. 19; Berkenbosch (1985), p. 17
- 50) Boot (1976), p. 71
- 51) Kalmeijer (1976), p. 89; Stobbe (1976), p. 232; Van Haperen & Zeelenberg (1980), p. 64; Vrijenhoef (1982b), p. 19; Berkenbosch (1985b), p. 17
- 52) Berkenbosch (1985), p. 17-18
- 53) Zie Suhre (1989), p. 68
- 54) Zie Suhre (1989), p. 100
- 55) Berkenbosch e.a. (1985), p. 2
- 56) Berkenbosch e.a. (1985), p. 3
- 57) Geciteerd uit: Akkermans (1985), p. 148
- 58) Zie De Groot (1972), p. 20-21; De Man (1973), p. 129-130; Heerebout (1977), p. 14; Van Kemenade (1980), p. 22-23; Ahlers (1982), p. 6; De Winter (1982b), p. 24; Akkermans (1985), p. 151-152; Lagerweij (1985), p. 44

- 59) Jaarsma (1977), p. 12-13; Timmer (1977), p. 16-17; Van Balen (1981), p. 18;
Van Balkum (1981), p. 1302; Ahlers (1982), p. 6; De Winter (1982b), p. 24;
Lagerweij (1985), p. 44; Verduin-Muller (1985)
- 60) Zie Flipse (1989), P. 34
- 61) Zie Suhre (1989), p. 31
- 62) Zie 'Van Dijk's Schoolboekhuis', folder
- 63) Zie Bot (1988b), p. 668
- 64) Zie Suhre (1989), p. 129
- 65) Zie De Bakker (1983), p. 19
- 66) Zie Van Beusekom (1986), p. 44
- 67) Zie Thijssen (1970), p. 919
- 68) Zie Van Galen (1972), p. 13
- 69) Zie Van Dijk (1977), p. 325
- 70) Zie Van Dijk (1977), p. 167
- 71) Zie Harbers e.a. (1979), p. 376
- 72) Zie Lindaart (1982), p. 100
- 73) Zie Lindaart (1982), p. 17
- 74) Zie Thijssen (1985), p. 71
- 75) Zie Thissen e.a. (1986), p. 1

In paragraaf 1.1 werd geconstateerd dat bij het onderzoek naar leerboeken de descriptieve benaderingswijze verreweg het meest voor komt. Voor de analyse van voornamelijk de inhoud van leerboeken wordt vaak gebruik gemaakt van een lijst met aandachtspunten. Ook in het onderhavige onderzoek wordt van een dergelijk analyseschema gebruik gemaakt. De descriptieve analysegegevens op zich geven inzicht in de literatuurboeken en dienen in deze studie voornamelijk ter ondersteuning van de empirische gegevens.

3.1 Het analyseschema voor de beschrijving en beoordeling van literatuurboeken

In deze paragraaf worden achtereenvolgens de voorgeschiedenis, de definitieve vaststelling en de functies van het analyseschema beschreven. Tenslotte wordt het werken met het analyseschema nader uiteengezet.

3.1.1 De voorgeschiedenis van het analyseschema

Voor de beschrijving en beoordeling van literatuurboeken wordt gebruik gemaakt van een bestaand analyseschema (Schalkwijk 1986a). Aan de hand van dit schema zijn in 1986 zeven literatuurboeken Duits geanalyseerd: vier veel gebruikte en drie toentertijd recent verschenen literatuurboeken. Het daarbij gehanteerde analyseschema is gebaseerd op een aantal bestaande schema's. Daarbij kan men twee soorten schema's onderscheiden: a) totaalschema's, die gericht zijn op de analyse van het hele leerboek en b) detailschema's, die gericht zijn op de analyse van één inhoudelijke component van het leerboek (bijvoorbeeld de vragen en opdrachten).

Bij de totstandkoming van het analyseschema is gebruik gemaakt van de volgende drie totaalschema's: 1) Lagerweij (1973), 2) Didactiek Commissie Duits (1974) en 3) Langermans (1975). Verder werden vijf detailschema's geïntegreerd: 1) Brounen e.a. (1978) voor de analyse van de expliciet genoemde en impliciet aanwezige doelstellingen, 2) Helsloot en Verdonkschot (1980) voor de analyse van de expliciete en impliciete doelstellingen m.b.t. de vragen en opdrachten, 3) Aengevaeren e.a. (1984) voor de analyse van de vragen en opdrachten, 4) Thissen (1986) m.b.t. de vragen en opdrachten en tenslotte 5) Thijssen (1986) voor de analyse van gepresenteerde samenhangen tussen de literatuur en (literair-cultuur-)historische achtergronden.

De genoemde schema's zijn ten dele algemeen onderwijskundig van aard en ten dele zeer vakspecifiek gericht. Het was daarom nodig de schema's aan te passen aan en toe te spitsen op de analyse van literatuurboeken. Omdat met de schema's

niet alle aspecten van een literatuurboek gedekt werden, zijn deze bovendien aangevuld. Voor een verantwoording van de samenstelling van het analyseschema verwijs ik naar Schalkwijk (1986a). In 1987 presenteerden Mondria en De Vries een analyseschema voor het beoordelen van leergangen voor de moderne vreemde talen. Het analyseschema wordt o.a. via de publikaties van het NICL verspreidt. De leidraad is gericht op het beoordelen van leergangen (dit zijn methoden bestemd voor het leren van de (moderne vreemde) taal) en dus niet specifiek gericht op het beoordelen van literatuurboeken. Het analyseschema van Mondria en De Vries en het genoemde analyseschema zijn dermate verschillend van aard dat het niet zinvol was het schema van Mondria en De Vries te integreren. Desalniettemin komt een aantal analysecategorieën in beide schema's voor. Het feit dat de leidraad niet geïntegreerd werd, betekent niet dat hij voor het door hem beoogde doel ongeschikt zou zijn.

Het analyseschema gaat uit van een driedledige functie van het literatuurboek:

- a) het boek als *materieel en commercieel object*. Hieronder vallen analysecategorieën als 'titel', 'auteur', 'prijs', 'aantal delen', etc.
- b) het boek als *hulpmiddel bij de lesvoorbereiding door de docent*. De hier opgenomen analysecategorieën richten zich op de in het voorwoord c.q. de docentenhandleiding genoemde en eventueel gemotiveerde categorieën als 'leerdoelen', 'werkvormen', 'toelichting bij de inhoud', etc.;
- c) het boek als *instructiemateriaal*. In deze categorie zijn de analysecategorieën opgenomen die zich op de inhoud van de (afzonderlijke) hoofdstukken richten: 'ordening', 'teksten', 'vragen en opdrachten', etc.

Met behulp van het aldus samengestelde analyseschema zijn de literatuurboeken *Übersicht über die deutsche Literatur*, *Kurz und Bündig*, *Deutsche Literatur*, *Zeitbild und Dichtung*, *Spiegel der deutschen Literatur*, *Deutsche Dichtung* en *Duitse literatuur vanaf 1500 tot heden* geanalyseerd. De analyses hebben zich beperkt tot de in de desbetreffende literatuurboeken voorkomende hoofdstukken over 'Romantik' en 'Expressionismus'. Het analyseschema is bijgesteld op basis van de ervaringen die met het uitvoeren van de analyses zijn opgedaan.

Het analyseschema is overigens zodanig samengesteld dat het niet alleen geschikt is voor de analyse van literatuurboeken Duits, maar dat het zonder verdere aanpassingen gebruikt kan worden voor de analyse van elk willekeurig literatuurboek van elke willekeurige taal.

3.1.2 De definitieve vaststelling van het analyseschema

In het kader van het onderhavige onderzoek is het bijgestelde analyseschema in eerste instantie voorgelegd aan acht (vak-)didactici, te weten: twee literatuurdidactici, een vakdidacticus Nederlands, twee vakdidactici Engels, een vakdidacticus Duits, een vakdidacticus Geschiedenis en een algemeen onderwijskundige. Deze

groep relevante informanten heeft per analysecategorie op een 4-punts schaal aangegeven hoe belangrijk men deze vond. De mogelijkheden waren: zeer belangrijk, belangrijk, niet belangrijk of weet niet. Tevens was het mogelijk per analysecategorie commentaar te geven en eventueel suggesties voor verbeteringen c.q. aanvullingen te doen.

Het commentaar van de (vak-)didactici richtte zich met name op de onduidelijkheid van een aantal omschrijvingen en op het subjectieve karakter van enkele analysecategorieën. Tevens werden enkele suggesties ter completering van het analyseschema gedaan. De reacties hebben ertoe geleid dat het aantal analysecategorieën aanzienlijk werd gereduceerd en dat de omschrijving van de categorieën adequater en objectiever werd.

Het aldus verkregen analyseschema is voorgelegd aan een tweede groep deskundigen. Deze groep bestond uit zes docenten Duits, variërend in leeftijd, opleiding, leservaring en literatuurboekgebruik. De groep is gevraagd op het schema te reageren vanuit de vraagstelling, welke categorieën zij, als docent, in het schema opgenomen wilden zien. Bovendien werd vermeld dat het niet de bedoeling was dat docenten zelf de analyse uit zouden voeren. Het uitvoeren van een dergelijke analyse vergt veel tijd. Het ligt daarom voor de hand dat dit niet door de docent gebeurt, maar door bijvoorbeeld een vakdidacticus. Net als de groep (vak-)didactici konden de docenten op een 4-punts schaal scoren en suggesties voor verbetering c.q. aanvulling doen.

De docenten oordeelden in hoge mate eensgezind positief over de afzonderlijke analysecategorieën. Het commentaar gaf geen aanleiding tot bijstelling van het analyseschema.

Tabel 3.1 geeft het analyseschema zoals dat voor het beschrijven van literatuurboeken gebruikt kan worden.

Tabel 3.1

I Het boek als materieel en commercieel object
1. Titel
2. Auteurs, indien mogelijk onder vermelding van zijn/haar functie
3. Uitgever
4. Aantal delen
5. Druk/oplage
6. Aantal pagina's
7. Is er een bijbehorende docentenhandleiding?
8. Worden er bij het pakket behorende audiovisuele middelen aangeboden?
9. Prijs
10. Hoe is de leesbaarheid (bladspiegel, e.d.)?
11. Welke doelgroep(en) noemt de uitgever? Indien niet aangegeven, welke doelgroep mag verondersteld worden?
12. Op welk niveau richt zich de uitgever volgens zijn opgave? Indien niet aangegeven, welk niveau mag verondersteld worden?
13. Is er een werkboek?

14. Zijn er toetsen (eventueel in de docentenhandleiding)?
15. Hoeveel illustraties zijn er?
16. Heeft het boek een harde of een zachte omslag (duurzaamheid van het materiaal)?
17. Wat is het formaat van het boek (praktisch-organisatorische bruikbaarheid)?
18. Wordt er informatie gegeven over het uittesten van de methode?
19. Zijn er recensies over het boek verschenen?
Indien ja: auteur, titel, tijdschrift.

II Het boek als hulpmiddel bij de lesvoorbereiding door de docent

20. Is er een voorwoord?
21. Is er een docentenhandleiding?
22. Uit hoeveel pagina's bestaat het voorwoord/de docentenhandleiding?
Indien er een voorwoord/docentenhandleiding is:
23. Welke algemene onderwijsdoelen en specifieke vakdoelen worden genoemd en welke motivering wordt daarbij gegeven?
24. Welke kennis en/of eigenschappen worden bij de docent verondersteld en welke motivering wordt daarbij gegeven?
25. Welke didactische werkvormen worden genoemd en welke motivering wordt daarbij gegeven?
26. Welke mogelijkheden tot samenwerking met collega's worden genoemd en welke motivering wordt daarbij gegeven?
27. Welke beginsituatie van de leerling wordt verondersteld en welke motivering wordt daarbij gegeven?
28. Welke informatie wordt gegeven m.b.t. de inhoud (ordening, literaire informatie, tekstkeuze, toetsen) en welke motivering wordt daarbij gegeven?

III Het boek als instructiemateriaal (ordening, inhoud, didactische werkwijzen, voorbereiding van de leerling, media, toetsen)

A) Wat is de ordening van het boek?

29. Chronologische ordening, uitgaande van perioden/stromingen
30. Chronologische ordening, uitgaande van schrijvers
31. Thematische ordening (bijv. liefde, relatie ouder-kind)
32. Ordening aan de hand van genres (bijv. lyriek, kort verhaal)
33. Ordening aan de hand van 'losse' teksten
34. Ordening aan de hand van literatuurwetenschappelijke aspecten (bijv. vertelperspectief, relatie verteltijd-vertelde tijd)

B) Wat is de inhoud van het boek?

- a) Welke soort informatie wordt gegeven? (in procenten van het aantal regels)
35. Biografisch
36. Literair-historisch
37. Cultuur-historisch
38. Sociaal-historisch
39. Literair-theoretisch
40. Literair-sociologisch

b) Teksten

41. Hoeveel van de teksten zijn fragmenten en hoeveel zijn integrale teksten?
42. Wat is de lengte van de teksten, uitgedrukt in pagina's?
43. Hoeveel teksten behoren tot de volgende genres:
a) verhalende teksten b) dramateksten c) poëtische teksten
44. Welke schrijvers worden behandeld?
45. Welke teksten worden behandeld?
46. Tot welk soort literatuur kunnen de teksten gerekend worden (tevens het aantal aangeven)?
a) 'waardevolle' literatuur b) triviaal- en populaire literatuur
c) zakelijke teksten

47. Uit welke periode stammen de teksten?

- a) voor 1900
- b) 1900 - 1945
- c) 1945 - 1960
- d) 1960 - heden

c) Illustraties

48. Welk soort illustratie is het?

- a) foto
- b) tekening
- c) schilderij
- d) beeld

49. Welk thema heeft de illustratie?

- a) de schrijver, zijn handschrift, zijn privé-omstandigheden
- b) het literaire werk
- c) historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen die voor de geschiedenis van die tijd van belang waren
- d) de theateropvoering, de verfilming e.d.
- e) overig

50. Heeft de illustratie een onderschrift?

51. Wordt in de tekst nader op de illustratie in gegaan?

C) Didactische werkwijzen

52. Op welke soort doelen zijn de didactische werkwijzen afgestemd?

- a) cognitieve
- b) affectieve
- c) psycho-motorische

53. Zijn er vragen en opdrachten?

- a) staan deze in het boek zelf of in een werkboek?
- b) hoe is de verhouding tussen 'gesloten' en 'open' vragen?
(in procenten van het aantal vragen)
- c) welke inhoudscategorieën worden gestimuleerd? (voor de vaststelling wordt gebruik gemaakt van een schema, zie volgende pagina)
- d) welke cognitieve/affectieve/psycho-motorische categorieën worden gestimuleerd? (zie bij 53c)

54. Welke groeperingsvorm wordt voorgesteld?

- a) klassikaal
- b) groepswork
- c) individueel

55. Worden de werkwijzen afgewisseld (dit ook met het oog op mogelijke verschillen tussen groepen van leerlingen)?

56. Welke hulpmiddelen krijgen de leerlingen aangereikt?

- a) literaturopgaven (niet-uitvoerig/uitvoerig/zeer uitvoerig)
- b) woord- en begripverklaringen (zie bij a)
- c) register

D) Voorbereiding van de leerling

57. Krijgt de leerling vooraf, bijv. per hoofdstuk, informatie m.b.t. de te bereiken (sub-)doelen?

E) Media

58. Welk audiovisueel materiaal wordt bij het lespakket aangeboden?

59. Is het noodzakelijk dit materiaal aan te schaffen, omdat er in het pakket op teruggegrepen wordt?

60. Hoe is de geluids- c.q. beeldkwaliteit van het materiaal?

61. Wat is sec. de inhoud van het materiaal (welke schrijvers worden behandeld, over welke film gaat het, enz.)?

62. Is er een bijbehorende docentenhandleiding?

63. Welke concrete verwijzingen worden in het voorwoord en/of de docentenhandleiding naar audiovisueel materiaal gegeven, dat niet als zodanig bij het lespakket hoort?

3.1.3 De functies van het analyseschema

De eerste functie die aan het analyseschema ontleend wordt, bestaat uit de ondersteuning van de te verkrijgen empirische gegevens (zie hoofdstuk 4). Indien een docent in de vragenlijst aangeeft, van mening te zijn dat bijv. de literaire informatie te eenzijdig is, dan zal het analyseschema deze mening met concrete en objectieve cijfers kunnen bevestigen c.q. weerleggen. In het onderhavige onderzoek is met name deze functie van het analyseschema van belang.

De tweede functie van het analyseschema ligt op het terrein van de ontwikkeling van literatuurboeken. Het is mijns inziens raadzaam het literatuurboek aan de hand van het schema te analyseren, alvorens het op de markt te brengen. Op die manier kunnen auteurs en uitgever nagaan of het vooraf vastgestelde concept daadwerkelijk gerealiseerd is. Indien dit concept vastgesteld is op basis van een behoefteonderzoek is het mogelijk het risico op het mislukken van het literatuurboek te reduceren.

Een derde en laatste functie van het analyseschema reikt verder dan het eigenlijke doel van het onderzoek. Het schema kan namelijk een belangrijke rol spelen tijdens het keuzeproces van literatuurboeken. Op basis van de analyses die met behulp van het analyseschema zijn uitgevoerd, kan een docent vrij eenvoudig een indruk krijgen van de mate waarin het desbetreffende literatuurboek voldoet aan de door hem gestelde eisen. Een weloverwogen keuze kan een bijdrage leveren aan een goed literatuuronderwijs.

Enkele van de genoemde relevante informanten gaven aan dat zij juist die categorieën van belang achten, waarvan de inhoud voor een docent bij het doorbladeren van een boek niet direct inzichtelijk is. Het gaat daarbij met name om de categorieën die het soort informatie kwantificeren, bijv. het soort literatuur en het soort vragen en opdrachten. Uit de opmerkingen blijkt tevens dat docenten de analyseresultaten zullen betrekken bij de keuze van een literatuurboek.

Het analyseschema heeft naast het beschrijvende karakter ook een beoordelend karakter op het moment dat men de objectieve analyseresultaten vergelijkt met de eigen opvattingen c.q. wensen als docent.

3.1.4 Het werken met het analyseschema

In deze paragraaf wordt toegelicht hoe het analyseschema dient te worden gehanteerd. De richtlijnen zijn grotendeels het resultaat van de ervaring die met de uitvoering van de analyses zijn opgedaan.

Ten aanzien van hoofdcategorie "I Het boek als *materieel en commercieel object*" kan opgemerkt worden dat de meeste categorieën voor zich spreken. De "leesbaarheid" (categorie 10) wordt uitgedrukt in a) het aantal woorden per kolom/regel en b) de kwalificatie "overzichtelijk" c.q. "onoverzichtelijk".

De onderscheiden categorieën bij "II Het boek als *hulpmiddel bij de lesvoor-*

bereiding door de docent" spreken eveneens voor zich. De subcategorieën 7 en 21 zijn gelijk, doch behoren tot twee verschillende hoofdcategorieën. In verband met de overzichtelijke presentatie van de analyseresultaten is het van belang aan te geven welke informatie uit de docentenhandleiding afkomstig is. De docent kan dan tevens beter inschatten of het zinvol is de docentenhandleiding aan te schaffen.

De hoofdcategorie "III Het boek als *instructiemateriaal*" vraagt om uitvoeriger toelichting. Ten aanzien van de categorie "A) Wat is de ordening van het boek" kan opgemerkt worden dat er combinaties van de genoemde orderingsprincipes mogelijk zijn. Zo kan bijvoorbeeld een chronologische ordening aan de hand van perioden/stromingen gecombineerd worden met een ordening aan de hand van thema's.

De bepaling van "Welk soort informatie wordt gegeven" (categorie 35 t/m 40) zal in de meeste gevallen geen problemen opleveren. Wel kan het voorkomen dat bepaalde informatie uit het boek in meerdere subcategorieën kan worden ondergebracht. In voorkomende gevallen dient toewijzing aan die subcategorie te gebeuren waarop het hoofdaccent ligt. Dit impliceert wel dat de uiteindelijk verkregen percentages niet te strikt gehanteerd moeten worden. Bij de bepaling van het soort informatie is het daarom belangrijk de indeling consequent te hanteren. Om dit te bevorderen volgen hieronder beschrijvingen van de subcategorieën. Deze beschrijvingen hebben allermindst de pretentie definities te zijn, veelmeer zijn ze bedoeld om meer inzicht te geven in de afzonderlijke soorten informatie:

- a) biografische informatie: feiten uit het leven van een schrijver (geboortedatum, studies, reizen, e.d.);
- b) literair-historische informatie: kenmerken van de literatuur die een periode/stroming karakteriseren (schrijvers, werken, ontstaan en kenmerken van de literaire periode, e.d.);
- c) cultuur-historische informatie: kenmerken van de cultuur (behalve de literatuur) die een periode/stroming karakteriseren (geesteshistorische ideeën, wetenschappen, schilderkunst, muziek, e.d.);
- d) sociaal-politiek-economische informatie: historische, politieke en economische gebeurtenissen/feiten (politieke machthebbers, industrialisering, dagelijkse leven, e.d.);
- e) literair-theoretische informatie: literaire begrippen, versleer, interpretaties bij afzonderlijke werken, e.d.;
- f) literair-sociologische informatie: iedere directe of indirecte reactie op een tekst (respons) en waardeoordelen (evaluatie).

De gedichten behoren tot de integrale teksten (categorie 41), ook indien het gedicht uit bijv. een roman afkomstig is. Een uitzondering vormen die gevallen,

waarbij het gedicht opgenomen is in een presentatie/bespreking van een heel boek: het gedicht wordt in dat geval tot de fragmenten gerekend.

Als kleinste maat voor de bepaling van "de lengte van de teksten" (categorie 42) wordt uitgegaan van een kwart pagina.

De bepaling van het "soort literatuur" (categorie 46) geschiedt op basis van informatie van de auteur van het literatuurboek. Alle teksten worden tot de "waardevolle" literatuur gerekend. Hiervan wordt alleen afgeweken, wanneer de auteur expliciet vermeldt dat de tekst tot de triviale literatuur dan wel tot de zakelijke teksten gerekend moet worden.

Bij de bepaling van het "soort doelen" (categorie 52) van de didactische werkwijzen, behoren de dramatische werkvormen tot de psycho-motorische doelen. Tot de affectieve doelen behoort o.a. het schrijven van een gedicht.

Het verschil tussen een "gesloten" en een "open" vraag (categorie 53b) wordt bepaald door de mate van vrijheid waarmee de leerling de vraag kan beantwoorden. Het navertellen van de inhoud van een boek naar aanleiding van een samenvatting van het betreffende literaire werk in een literatuurboek laat de leerling relatief weinig vrijheid en wordt derhalve als een gesloten vraag gezien. De gesloten vragen zijn in principe de vragen waarbij slechts één antwoord mogelijk is. Voor de open vragen geldt, dat meer dan één antwoord mogelijk is (bijv. "Vind je het een spannend verhaal?").

Voor de vaststelling van de "(inhouds-)categorieën" (categorie 53c en d) van de vragen en opdrachten wordt gebruik gemaakt van het analyseschema zoals dat op pagina 55 afgedrukt staat. Het werken met het schema vergt enige ervaring. De bepaling van de vragen gebeurt tweeledig. Allereerst wordt bepaald op welke inhoudscategorie de vraag betrekking heeft. Daarna wordt bepaald op welke activiteiten, vaardigheden en attitudes een leerling een beroep moet doen om de vraag te kunnen beantwoorden. Daarbij is het per definitie zo, dat voor het beantwoorden van de vraag op meer dan een activiteit, vaardigheid en/of attitude gelijktijdig een beroep kan worden gedaan. Bij het bepalen hiervan is het noodzakelijk de tekst uit het tekstboek erbij te hebben, omdat een vraag op het eerste gezicht "veeleisend" kan lijken, maar in feite van de leerling vraagt de informatie uit het boek letterlijk weer te geven (waardoor de vraag tot activiteit A hoort). Een fictieve vraag kan luiden: "Wat spreekt je aan in dit gedicht en wat niet?" De inhoudscategorie is "3. poëtische teksten". Om een antwoord te kunnen geven, moet de leerling de inhoud en de vorm analyseren, alsmede de functies van de afzonderlijke delen en de relaties hiertussen. Daarnaast zal een interpretatie van het gedicht nodig zijn. Eigenlijk wordt de leerling gevraagd zijn betrokkenheid te uiten. In dit fictieve voorbeeld wordt dus een beroep gedaan op de categorieën J, K, L, M en N. Voor een uitvoerige beschrijving van het functioneren van het schema verwijs ik naar Thissen (1986).

3.2 Vijf literatuurboeken Duits beschreven

Voor de beschrijving van literatuurboeken Duits zijn in het kader van dit onderzoek twee invalshoeken denkbaar:

- a) een analyse van *alle* gebruikte literatuurboeken, maar met telkens een beperking tot enkele hoofdstukken;
- b) een analyse van *enkele* veel gebruikte literatuurboeken en dan volledig.

Aangezien de analyses in de eerste plaats dienen ter ondersteuning van de empirische gegevens, zal aangesloten worden bij de keuzes die in dat kader gemaakt zijn. In paragraaf 4.2.6 wordt de keuze voor het versturen van een anonieme postenquête aan bepaalde gebruikersgroepen verantwoord. Het ligt voor de hand de analyses van de literatuurboeken te beperken tot die boeken waaraan ook de enquête gekoppeld is. Dit komt neer op een analyse van vijf literatuurboeken. Deze vijf literatuurboeken bepalen voor zowel het havo als het vwo 76% van het boekgebruik. De overige 24% is verdeeld over 28 titels. Een analyse van deze 28 titels is binnen het kader van dit onderzoek niet zinvol, omdat de desbetreffende enquêtegegevens op een te gering aantal respondenten gebaseerd zouden zijn.

Tabel 3.2 geeft een overzicht van de vijf literatuurboeken Duits die volledig geanalyseerd worden. In de tabel zijn tevens de gebruikspercentages van 1988 vermeld (zie paragraaf 4.2.6).

Tabel 3.2

	HAVO	VWO
I Literatuurgeschiedenis		
1. Kurz und bündig (Wolters-Noordhoff)	22%	18%
II Literatuurgeschiedenis annex bloemlezing		
2. Spiegel der deutschen Literatur (Thieme)	23%	18%
3. Zeitbild und Dichtung (Educaboek)	10%	22%
4. Deutsche Dichtung (Meulenhoff Educatief)	6%	17%
5. Durchblicke (Wolters-Noordhoff)	15%	1%

De belangrijkste analyseresultaten worden in hoofdstuk 5 gerelateerd aan de empirische gegevens m.b.t. het functioneren van de vijf literatuurboeken. Voor een complete beschrijving van de vijf literatuurboeken wordt verwezen naar bijlage 3.1.

3.3 Samenvatting

Voor de beschrijving en beoordeling van literatuurboeken is een analyseschema ontwikkeld op basis van bestaande (vak-)didactische schema's. Het analyseschema gaat uit van een driedelige functie van het literatuurboek: het boek als materieel en commercieel object, het boek als hulpmiddel bij de lesvoorbereiding door de

docent en het boek als instructiemateriaal.

De analyseresultaten die met behulp van het analyseschema verkregen worden, hebben drie functies (de eerste functie is met name voor het onderhavige onderzoek van belang): 1) de analyseresultaten dienen ter ondersteuning van de interpretatie van de empirische onderzoeksgegevens; 2) de analyseresultaten kunnen door de uitgever en de auteur gebruikt worden als een controlemiddel of het vooraf vastgestelde concept daadwerkelijk gerealiseerd is en 3) de analyseresultaten kunnen een rol spelen bij het kiezen van een literatuurboek door de docent.

Aan de hand van het analyseschema zijn de vijf meest gebruikte literatuurboeken Duits beschreven: *Kurz und bündig*, *Spiegel der deutschen Literatur*, *Zeitbild und Dichtung*, *Deutsche Dichtung* en *Durchblicke*.

4 DE OPZET, UITVOERING EN RESULTATEN VAN DE ENQUETERING

4.1 De opzet van de enquête

Om tot een beschrijving van het functioneren van literatuurboeken te kunnen komen, dienen gegevens verzameld te worden over de praktijk. Voor de verzameling van deze gegevens is het instrument van de anonieme postenquête gekozen. De verantwoording van de keuze van dit onderzoeksinstrument is in paragraaf 1.3 beschreven.

De enquête dient twee soorten gegevens te verzamelen:

- gegevens over hoofdaspecten van het functioneren van leerboeken in het literatuuronderwijs Duits;
- gegevens over doelstellingen en persoons- en (begin-)situatiegebonden achtergronden.

In paragraaf 4.1.1 wordt beschreven hoe de keuze van de hoofdaspecten tot stand is gekomen. In paragraaf 4.1.2 wordt de keuze van de achtergronden verantwoord. In paragraaf 4.1.3 wordt uiteengezet waarom er voor elk literatuurboek een aparte enquête is samengesteld. Tenslotte wordt in paragraaf 4.1.4 de constructie van de enquête toegelicht.

4.1.1 De hoofdaspecten van het functioneren van literatuurboeken

Voor het vaststellen van de aspecten van de praktijk kon niet worden uitgegaan van specifieke vakdidactische literatuur. Wel zijn in de literatuur analyseschema's voorhanden voor de beschrijving van leerboeken (zie hoofdstuk 3). Omdat het de bedoeling is de empirische en de descriptieve benadering binnen het onderzoek naar literatuurboeken te koppelen, is bij het samenstellen van de proefenquête gepoogd de analysecategorieën uit het descriptieve analyseschema uit hoofdstuk 3 zinvol onder te brengen in de enquête. Verder heeft de informatie van didactici en docenten een belangrijke rol gespeeld.

De proefenquête, die uitsluitend gesloten vragen bevatte, is voorgelegd aan een groep personen die gezien de vraagstelling relevante informatie konden en wilden geven. De groep relevante informanten bestond uit:

- docenten Duits, verschillend naar leeftijd, opleiding, leservaring en gebruik van literatuurboek (totaal 12);
- een vakdidacticus Duits;
- de begeleiders van het onderzoek: een onderwijskundige, een literatuurdidacticus, een schoolleider en een methodoloog.

De proefenquête is voorgelegd aan de genoemde personen met de vraag of de gekozen items (= vraag en de bijbehorende antwoordalternatieven) de aspecten

van de praktijk dekten. Vier van de twaalf docenten Duits hebben de proef-enquête ingevuld in het bijzijn van de onderzoeker. Het was daardoor mogelijk eventuele onduidelijkheden c.q. tekortkomingen te achterhalen. De op deze wijze verkregen informatie heeft tot bijstelling van de proefenquête geleid. De enquête vraagt naar de volgende hoofdaspecten van het functioneren van literatuurboeken:

Tabel 4.1

De hoofdaspecten van het functioneren van literatuurboeken Duits
<p>Toelichting: De letter achter de diverse aspecten verwijst naar de enquête waarin de corresponderende vraag is opgenomen: b = enquête van boekgebruikers, z = enquête van gebruikers van zelf samengesteld materiaal</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. De aantrekkelijkheid van het boek/materiaal voor de leerling (b,z); 2. De vorm waarin het materiaal aangeboden wordt (z); 3. Het moment waarop het boek/materiaal gebruikt wordt (b,z); 4. De mate waarin de uit het boek/materiaal behandelde stof getoetst wordt (b,z); 5. Het orderingsprincipe dat men hanteert (b); 6. De keuze die men uit het boek maakt (b): <ul style="list-style-type: none"> - de hoofdstukken die men behandelt - de schrijvers/teksten die men behandelt - de vragen en opdrachten die men behandelt - de illustraties die men behandelt; 7. De stof die men aanbiedt (z): <ul style="list-style-type: none"> - de literaire informatie - de perioden/stromingen - de soorten informatie - de verbanden tussen de literatuur en een aantal aspecten - de teksten - de schrijvers - de soorten teksten - de vragen en opdrachten - de soorten vragen en opdrachten - de illustraties - het audiovisuele materiaal 8. De wijze waarop men de stof aan de orde stelt (b,z). <ul style="list-style-type: none"> - de inleidingen - de teksten - de vragen en opdrachten; 9. De aanvullingen die men op het boek geeft (b): <ul style="list-style-type: none"> - de inleidingen - de teksten - de vragen en opdrachten - het audiovisuele materiaal; 10. De tevredenheid over de aspecten van het boek (b): <ul style="list-style-type: none"> - de ordening - van de hoofdstukken - van de teksten - de inleidingen - algemeen - de soorten informatie - de verbanden tussen de literatuur en een aantal aspecten - het taalgebruik - de presentatie van de informatie - de verdeling van de hoofd- en bijzaken - de teksten - de inhoud - het taalgebruik - de soorten teksten

- de vragen en opdrachten - algemeen
 - het taalgebruik
 - de moeilijkheidsgraad
 - de soorten vragen en opdrachten
 - de variatie
 - de hoeveelheid
 - de illustraties - algemeen
 - de hoeveelheid
 - het onderschrift
 - de aandacht voor de illustratie in de tekst zelf
 - de functionaliteit van de illustratie
11. De behoefte aan een (nieuw) leerboek voor het literatuuronderwijs (b,z):
- de onderdelen die het boek moet bevatten
 - informatie m.b.t. de literatuurgeschiedenis
 - teksten en leestips
 - vragen en opdrachten
 - audiovisueel materiaal
 - docentenhandleiding
 - de ordening van de aangeboden stof
 - de literaire informatie
 - de teksten
 - de vragen en opdrachten
 - de soort stof
 - de literaire informatie
 - de teksten
 - de vragen en opdrachten
 - de docentenhandleiding

4.1.2 De doelstellingen en de persoons- en (begin-)situatiegebonden achtergronden

Thijssen (1985) geeft in zijn studie een overzicht van het aantal significante samenhangen tussen de door hem onderscheiden achtergrondvariabelen met 18 gedragsvariabelen. Hij komt daarbij tot de volgende conclusie: "Van de 14 achtergrondvariabelen blijken er zowel bij het havo als het vwo 3 met een relatief hoog en 3 resp. 4 met een nog redelijk te noemen aantal gedragsvariabelen (1/3 - ruim 1/3) significant samen te hangen" (Thijssen 1985: 201). De overige achtergrondvariabelen hangen dientengevolge met minder dan 1/3 van de gedragsvariabelen significant samen.

Gezien de sterke overeenkomst van onderzoeksobject, -instrument en -populatie wordt hier dezelfde grens gesteld voor het vaststellen van de achtergrondvariabelen als bij Thijssen. Dit heeft tot gevolg dat ik de lijst met achtergrondvariabelen van Thijssen overneem. Aan de lijst zijn drie wijzigingen aangebracht.

De achtergrondvariabele 'het wel of niet gelezen hebben van de *Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs* vertoont weliswaar een hoog aantal significante samenhangen met de gedragsvariabelen (havo 12; vwo 12), maar is gedateerd. De discussienota is verschenen in 1976, waarmee de relatie tussen het gedrag van docenten en het lezen van de nota minimaal verondersteld kan worden. Bovendien

is in de periode 1976-1987 een nieuwe generatie docenten aangetreden, die de nota naar alle waarschijnlijkheid niet gelezen heeft.

De tweede wijziging betreft de aanvulling van de achtergrondvariabele 'ervaring met het literatuuronderwijs aan het havo' met 'ervaring met het literatuuronderwijs aan het vwo'. Het opnemen van deze laatste variabele gebeurt niet op basis van inhoudelijke argumenten, maar geschiedt om wille van 'symmetrie'.

Ten derde wordt aan de lijst van Thijssen de achtergrondvariabele 'structuur van de school' toegevoegd. De variabele scoort in het onderzoek van Thijssen zowel op het havo als op het vwo vijf significante samenhangen met de gedragsvariabelen, dit is minder dan 1/3, maar uit een overzicht op pagina 167-168 blijkt dat deze variabele wel een rol speelt bij het al dan niet gebruiken van een literatuurboek.

Naast de genoemde achtergronden worden van Thijssen twee andere variabelen overgenomen. Thijssen rekende deze variabelen tot de hoofdaspecten. Het betreft in de eerste plaats de variabele 'het primaire doel dat men met de literatuurlessen voor ogen heeft'. In verband met opmerkingen van docenten n.a.v. de desbetreffende enquêtevraag van Thijssen wordt in het onderhavige onderzoek in de zelfde vraag tevens naar het secundaire doel gevraagd. De docenten worden hierdoor in staat gesteld de eventuele verwevenheid van doelstellingen tot uitdrukking te brengen. Thijssen rekende deze variabele tot de hoofdaspecten. In het onderhavige onderzoek wordt deze variabele tot de 'doelstellingen' gerekend. In de tweede plaats wordt de variabele 'de aan het literatuuronderwijs bestede tijd' overgenomen. Deze variabele wordt in het onderhavige onderzoek tot de 'achtergronden' gerekend.

Tenslotte worden aan de variabelen van Thijssen beginsituatiegebonden variabelen toegevoegd, waarvan verondersteld wordt dat zij met het functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal samenhangen.

Het bovenstaande heeft tot gevolg dat naast de doelstellingsvariabele zes persoonsgebonden, vier situatiegebonden en vijf c.q. vier beginsituatiegebonden variabelen opgenomen worden. De doelstellingsvariabele en de achtergrondvariabelen worden beschouwd als onafhankelijke variabelen. De onderstaande variabelen (vragen) worden onderscheiden:

1) Doelstellingen:

- het primaire en secundaire doel van het literatuuronderwijs

2) Achtergronden:

Persoonsgebonden variabelen:

- leeftijd;
- ervaring met het geven van Duits op havo- en/of vwo-scholen;
- ervaring met het literatuuronderwijs Duits op het havo;

- ervaring met het literatuuronderwijs Duits op het vwo;
- de mate waarin men ontwikkelingen binnen de literatuurdidactiek bijhoudt;
- de mate waarin men kennis heeft van richtingen binnen de literatuurwetenschap;

Situatiegebonden variabelen:

- de levensbeschouwelijke richting van de school waaraan men les geeft;
- de structuur van de school waaraan men les geeft;
- de aan het literatuuronderwijs bestede tijd op het havo;
- de aan het literatuuronderwijs bestede tijd op het vwo;

Beginsituatiegebonden variabelen:

boekgebruikers:

- de betrokkenheid bij de keuze van het boek;
- of men altijd met een boek gewerkt heeft;
- de belangrijkste reden om met het boek te werken;
- het aantal jaren dat men met het boek werkt;
- de wijze waarop de leerlingen in het bezit van het boek komen;

gebruikers zelf samengesteld materiaal:

- of men een boek gebruikt (heeft);
- het aantal jaren geleden dat men een boek gebruikt heeft;
- het soort boek dat men gebruikt (heeft);
- de argumenten waarom geen boek (meer) gebruikt wordt.

4.1.3 Het toespitsen van de enquête op de afzonderlijke literatuurboeken

Nadat er enkele versies van de proefenquête opgesteld waren, bleek dat enkele vragen bij het invullen van de enquête mogelijk irritatie bij de docenten zouden kunnen opwekken. Het ging daarbij met name om vragen met als doel te achterhalen welke perioden/stromingen en schrijvers men over het algemeen behandelt.

Omdat bovendien niet elk literatuurboek alle te onderscheiden inhoudelijke componenten bevat (literaire informatie, teksten, vragen en opdrachten, illustraties), zouden er in de enquête zeer veel verwijzingen opgenomen moeten worden. Daarom is besloten om per literatuurboek een enquête te maken. Voordeel hiervan is, dat de omvang van de enquête in de meeste gevallen aanzienlijk teruggebracht is, waardoor het invullen van de enquête eenvoudiger is en de kans op verwarring en fouten bij het invullen kleiner.

Om elke docent een op het door hem gebruikte literatuurboek toegespitste enquête te kunnen toesturen, was het noodzakelijk de docenten aan te schrijven met de vraag of zij een literatuurboek gebruikten en zo ja, welk boek zij **het meest** gebruikten. Deze eerste mailing had als bijkomend voordeel dat ook zicht verkregen werd op die docenten die geen literatuurboek gebruiken, maar zelf

samengesteld materiaal. Ook aan deze docenten is later een enquête verstuurd. Deze enquête bevatte gerichte vragen naar de motieven van de docenten om geen literatuurboek (meer) te gebruiken en naar het gedrag ten aanzien van het door de docenten zelf samengestelde materiaal.

Het toespitsen van de enquête op de afzonderlijke boeken mocht uiteraard niet met zich meebrengen dat de afzonderlijke gegevens niet goed met elkaar te vergelijken zouden zijn. Dit mogelijk nadelige effect is ondervangen door in elke enquête dezelfde items (= vraag en de bijbehorende antwoordalternatieven) op te nemen, indien zij op eenzelfde inhoudelijke component betrekking hadden. De vragen van de enquête voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal zijn grotendeels afgeleid van de enquête voor de boekgebruikers.

4.1.4 De constructie van de enquête

De in de paragrafen 4.1.2 en 4.1.3 vastgestelde hoofdaspecten van het functioneren van literatuurboeken en persoons- en (begin-)situatiegebonden achtergrondvariabelen zijn tot een vragenlijst verwerkt, waarbij open vragen vermeden zijn. Het voorleggen van de proefenquête aan de relevante informanten had tot doel vast te stellen, of de onderscheiden hoofdaspecten de praktijk dekken. Bovendien is de eenduidigheid in vraagstelling en antwoordalternatieven nagegaan. De omvang en de lay-out van de vragenlijst werden door deze informanten eveneens beoordeeld. Bij een beperkt aantal docenten is de onderzoeker bij het invullen van de proefenquête aanwezig geweest. Het bleek zo beter mogelijk tekortkomingen c.q. onduidelijkheden te achterhalen.

De in de enquête opgenomen vragen m.b.t. de hoofdaspecten van het functioneren van literatuurboeken zijn te herleiden tot een drietal aspecten:

- 1) 'gedrag' = de wijze waarop de docent het literatuurboek gebruikt. Daarbij worden onderscheiden: het gebruiksmoment; de keuzes die de docent maakt uit het boek; de wijze van verwerken (werkvormen e.d.) en de aanvullingen die de docent zelf op het boek geeft;
- 2) 'tevredenheid' = de mate van tevredenheid van de docent over de verschillende componenten van het boek;
- 3) 'behoeften' = de behoeften van de docent ten aanzien van de verschillende componenten van het boek.

De eerste proefversies van de vragenlijst waren volgens bovenstaande aspecten ingedeeld. Dit betekende dat de vragen die betrekking hadden op de verschillende componenten van het boek, bijv. de teksten, over de gehele enquête verspreid waren. De proefenquête die aan de relevante informanten is voorgelegd en de uiteindelijke enquête hebben weliswaar de bovenbeschreven onderliggende structuur, maar de vragen zijn per component van het boek geclusterd met uitzondering van de vragen m.b.t. de 'behoeften' van de docent. Het gevolg voor

de docent is, dat hij eerst alle vragen beantwoordt m.b.t. bijv. de literaire informatie en dan verder gaat met de vragen m.b.t. de teksten. Het voordeel hiervan is, dat de docent zich steeds op de afzonderlijke componenten kan concentreren. De veronderstelling is derhalve, dat de door de docent gegeven antwoorden betrouwbaarder zullen zijn dan bij de eerdere ordening van de vragen.

Tabel 4.2 geeft aan hoe de enquête is ingedeeld. Daarbij moet opgemerkt worden, dat niet elke enquête alle onderdelen bevat vanwege het toespitsen van de enquêtes op de afzonderlijke literatuurboeken.

Tabel 4.2

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Deel I: Algemeen
Dit deel bevat de persoons- en situatiegebonden achtergrondvariabelen. - Deel II: Het literatuuronderwijs
A: algemeen - de tijd aan het literatuuronderwijs besteed
B: wat met het literatuuronderwijs beoogd wordt - Deel III: Het functioneren van het literatuurboek
A: het meest gebruikte literatuurboek
B: het gebruiksmoment
C: de ordening
D: de inleidingen
E: de teksten
F: de vragen en opdrachten
G: de illustraties
H: het audiovisuele materiaal
I: de docentenhandleiding - Deel IV: De behoefte aan een nieuw boek
A: de inleidingen
B: de teksten
C: de vragen en opdrachten
D: het audiovisuele materiaal
E: de docentenhandleiding - Het terugsturen van de enquête |
|---|

4.2 De materiaalverzameling

In deze paragraaf wordt de materiaalverzameling beschreven.

4.2.1 De populatie

De beschrijving van de populatie sluit aan bij de vraagstelling van het onderzoek: docenten die in het schooljaar 1987-1988 in een of meer klassen van de bovenbouw van het havo en/of het vwo literatuuronderwijs Duits gaven, en wel voor zover dit het reguliere dagonderwijs betrof.

Om de volgende drie redenen is besloten in eerste aanleg alle leden van de populatie aan te schrijven:

- de populatie is beperkt van omvang;
- elke inperking van de populatie, zoals dit bij een steekproef het geval is, kan

informatieverlies betekenen;

- door het sturen van een op een bepaald literatuurboek toegespitste enquête worden bepaalde groepen van docenten buiten de uiteindelijke enquête-populatie gehouden. Het betreft die docenten die een boek gebruiken dat door minder dan 5% van de populatie gebruikt wordt, omdat het aantal respondenten te gering zou zijn om zinvolle conclusies te trekken.

4.2.2 Het verzamelen van adressen van gebruikersscholen

Voor het kunnen toesturen van enquêtes die op bepaalde literatuurboeken toegespitst zijn, is het van belang te weten wie welk literatuurboek gebruikt. In het beginstadium van het onderzoek is overwogen te achterhalen welke school welk literatuurboek gebruikt door de uitgevers aan te schrijven met het verzoek een lijst met gebruikersscholen ter beschikking te stellen. Op deze manier werd gepoogd het arbeidsintensieve en kostbare verzamelen van privé-adressen van docenten (zie paragraaf 4.2.4) te vermijden.

Het verzoek leverde slechts één lijst op (Thieme). De overige drie uitgeverijen (Educaboek, Meulenhoff, Wolters-Noordhoff) toonden weliswaar hun bereidheid, doch beschikten niet over een dergelijke lijst. De vier uitgeverijen waren op dat moment de enige Nederlandse uitgeverijen, die een literatuurboek Duits voor het havo en/of vwo uitgaven.

Het niet beschikbaar hebben van een lijst van gebruikersscholen kan volgens de individuele uitgevers teruggevoerd worden op de volgende vijf knelpunten:

- 1) men heeft alleen zicht op die scholen, die direct bij de uitgeverij zelf bestellen en dit niet via een boekhandel of bijv. via Van Dijk's Schoolboekhuis doen;
- 2) het verwerken van dit soort gegevens is pas mogelijk en zinvol gebleken sinds de invoering van computers, waardoor er geen zicht is op het gebruik van oudere literatuurboeken;
- 3) een overzicht van de gebruikersscholen is alleen zinvol indien men overweegt c.q. op het punt staat een nieuw literatuurboek uit te brengen;
- 4) gebruikers van een literatuurboek behoeven in tegenstelling tot de gebruikers van bijv. taalmethoden geen begeleiding, waardoor het bijhouden van een lijst minder zinvol is;
- 5) het opvragen van boekenlijsten voor het maken van een inventarisatie wordt wel gepraktiseerd, maar het zou te tijdrovend zijn, de boekenlijsten voor alle boeken te scoren. Bovendien blijken de boekenlijsten niet altijd betrouwbaar te zijn, omdat dikwijls titels vermeld worden, die op de betreffende scholen niet gebruikt worden of zelfs niet aanwezig blijken te zijn.

4.2.3 De adressering van de enquêtes

Gezien het feit dat geen adressen van gebruikersscholen ter beschikking stonden,

was het noodzakelijk de docenten persoonlijk te benaderen. Er is gekozen voor het sturen van de enquêtes naar de privé-adressen van de docenten om vier redenen:

- de kans dat de enquête daadwerkelijk bij de desbetreffende docent terecht komt, is bijna 100%;
- de kans dat de enquête individueel en zonder beïnvloeding door anderen ingevuld wordt, is groter;
- de kans dat de enquête zorgvuldig wordt ingevuld bij ontvangst thuis, is groter;
- de kans dat de enquête ingevuld wordt, is groter als de docent op persoonlijke titel wordt aangesproken.

4.2.4 Het verzamelen van de privé-adressen

De stichting ASSU, een stichting waarin een aantal uitgeverijen zitting hebben, beschikte over een lijst met privé-adressen van de te enquêteren docenten. Desondanks is besloten om zelf de privé-adressen te achterhalen. Het verkrijgen van een lijst met namen van ASSU bleek te kostbaar. Daarnaast was het praktisch gezien geen goede oplossing, omdat de stichting de adressen niet mag overhandigen. Dit heeft tot gevolg, dat het niet mogelijk zou zijn gerichte rappelbrieven te sturen. Bovendien zou voor het versturen van de rappelbrieven opnieuw kosten in rekening gebracht worden. Een ander knelpunt was dat het bestand van de ASSU geen onderscheid tussen onder- en bovenbouwdocenten maakte.

Er is besloten de schoolleiders van scholen die voorkomen in de 'Lijst van scholen van het voorgezet onderwijs 1986' aan te schrijven, met de vraag de adressen te verstrekken van docenten Duits die op dat moment (augustus 1987) in de bovenbouw van het havo en/of vwo les gaven. Voor een overzicht van de (ook aan docenten) verstuurd brieven wordt verwezen naar bijlage 4.1. In eerste instantie zijn als proef 50 scholen aangeschreven. Van deze scholen hebben uiteindelijk 38 scholen een lijst toegestuurd. Daarna zijn de nog resterende scholen aangeschreven. Aan de schoolleiders is één maal een rappelbrief gestuurd. De tweede rappelbrief is aan het sectiehoofd gestuurd. In totaal werden van de 532 scholen 430 lijsten met privé-adressen van docenten Duits verkregen. Dit is een respons van 80,8%. In totaal werden 1122 adressen ontvangen. Van de scholen die geen adressen stuurden (102 scholen: 19,2%), werden in totaal 15 schriftelijke reacties ontvangen. Een beperkt aantal scholen is opgebeld met de vraag naar de reden van de non-respons. Tabel 4.3 geeft de redenen voor de non-respons.

Tabel 4.3

- De schoolleiding geeft geen toestemming i.v.m. de overbelasting van de docenten.	2 scholen
- De docenten zijn al overbelast.	4 scholen
- De docenten zijn van mening dat zij al aan voldoende enquêtes hebben meegewerkt.	3 scholen
- De docenten wensen niet betrokken te worden bij het onderzoek.	9 scholen
- De docenten hebben al eens meegedaan aan een enquête en hebben daarvan geen resultaten ontvangen.	1 school
- De docenten weigeren hun privé-adres ter beschikking te stellen.	4 scholen
- Geen opgave van redenen.	79 scholen
TOTAAL	102 scholen

Tabel 4.4 geeft per schooltype een overzicht van:

- het aantal scholen dat om adressen is aangeschreven;
- het aantal scholen dat adressen verstrekt heeft;
- het aantal scholen dat geen adressen verstrekt heeft.

Tabel 4.4

SCHOOLTYPE	AANGE-SCHREVEN	RESPONS	NON-RESPONS
1. Uitsluitend gymnasium	38	31	7
2. Uitsluitend atheneum	5	4	1
3. Atheneum + havo	79	61	18
4. Atheneum + havo + mavo	102	89	13
5. Atheneum + havo + mavo + beroepsonderwijs	9	6	3
6. Lyceum	4	3	1
7. Lyceum + havo	142	113	29
8. Lyceum + havo + beroepsonderwijs	1	1	0
9. Lyceum + havo + mavo	90	72	18
10. Lyceum + havo + mavo + beroepsonderwijs	4	3	1
11. Uitsluitend havo	10	6	4
12. havo + mavo	39	30	9
13. havo + mavo + beroepsonderwijs	5	4	1
14. havo-afdeling + pedagogische academie	1	0	1
15. Middenschool	3	0	3
16. Ander schooltype	0	7*	-7
TOTAAL	532	430	102
* Het betreft hier uitsluitend combinaties van middenschool met andere schooltypen			

4.2.5 Het vaststellen van de grootte van de populatie

Er moest op basis van de beschikbare gegevens een schatting gemaakt worden van de grootte van de populatie, omdat er geen gegevens waren over het aantal

docenten dat in het schooljaar 1987-1988 in de bovenbouw van het havo en/of het vwo Duits gaf.

De populatie kan via twee wegen geschat worden:

- a) In het onderzoek van Thijssen (1985) wordt uitgegaan van een populatie van 1566 docenten aan 595 scholen. Dit levert per school gemiddeld 2,6 docent op. In het onderhavige onderzoek zijn 532 scholen aangeschreven. Vermenigvuldiging van het aantal scholen (532) met het gemiddelde aantal docenten (2,6) levert een geschatte populatie van 1400 docenten op. Er bleken 18 docenten niet tot de populatie te behoren. In totaal werden derhalve 1104 tot de populatie behorende namen en adressen verkregen. Dit is een respons van 78,9%.
- b) Van 430 scholen werden in totaal 1104 tot de populatie behorende namen en adressen ontvangen. Het gemiddelde bedraagt ook hier 2,6 docent per school. Vermenigvuldiging van het aantal scholen (532) met het gemiddelde aantal docenten (2,6) levert een geschatte populatie van 1366 docenten op. De ontvangen 1104 namen en adressen leveren een respons van 80,8%.

Het verschil in populatiegrootte tussen methode a en b, bij ogenschijnlijk gelijke docentgemiddelden, moet toegeschreven worden aan het afronden van het docentgemiddelde op 1 cijfer achter de komma.

Uit het bovenstaande blijkt dat de twee manieren van schatten elkaar weinig ontlopen en derhalve wordt van de tweede schatting van een populatie van 1366 docenten uitgegaan, omdat deze schatting gebaseerd is op gegevens die direct aan de materiaalverzameling van het onderhavige onderzoek gekoppeld zijn.

Uit contacten met een beperkt aantal secties is gebleken dat de door de scholen toegezonden lijsten met namen en adressen in niet alle gevallen volledig zijn. De conclusie lijkt gerechtvaardigd, dat bij het invullen van de lijsten reeds een soort 'zelfselectie' m.b.t. de bereidheid mee te werken aan het invullen van de vragenlijst heeft plaatsgevonden. De totale populatie zou derhalve iets hoger ingeschat moeten worden. Aangezien echter niet bekend is in welke mate deze 'zelfselectie' heeft plaatsgevonden, kan deze correctie niet doorgevoerd worden.

4.2.6 Het meest gebruikte literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal

In oktober 1987 is aan alle docenten (1122) een brief gestuurd met daarin de vraag of de betreffende docent een of meer literatuurboeken voor het literatuuronderwijs gebruikte en of hij dat eventueel in combinatie met zelf samengesteld materiaal deed. Indien er van een combinatie sprake was, is tevens gevraagd naar het aandeel dat het literatuurboek van die combinatie uitmaakte (uitgedrukt in percentages). Tevens is gevraagd aan te geven welk literatuurboek men op het havo en het vwo het meest gebruikt. De vragen hadden alle betrekking op het literatuuronderwijs in de bovenbouwklassen (havo-4 en 5,

vwo 4, 5 en 6). Van de aangeschreven 1122 docenten zijn 560 reacties ontvangen. Er zijn 16 anonieme reacties ontvangen. De totale respons van 560 teruggestuurde formulieren bedraagt 49,9%.

Tabel 4.5 geeft een overzicht van de ontvangen antwoorden. In de eerste kolom staat de gebruikssituatie. In de tweede en derde kolom staan de absolute aantallen en percentages voor het havo en in de vierde en vijfde kolom staan de absolute aantallen en percentages voor het vwo. In de aantallen zijn ook de anoniem teruggestuurde formulieren verwerkt.

Tabel 4.5

	HAVO		VWO	
	absl.	%	absl.	%
1. Men geeft op dit schooltype <u>geen</u> (literatuur-)les.	105	19	84	16
2. Men maakt <u>uitsluitend</u> gebruik van zelf samengesteld materiaal.	157	29	120	22
3. Men maakt <u>uitsluitend</u> gebruik van één officieel literatuurboek.	19	4	31	6
4. Men maakt <u>uitsluitend</u> gebruik van meer dan één officieel literatuurboek.	6	1	7	1
5. Men maakt gebruik van een combinatie van één officieel literatuurboek met zelf samengesteld materiaal. Het aandeel van het boek bedraagt daarbij:				
80 - 100%	38	7	50	9
60 - 80%	43	8	63	12
40 - 60%	50	9	61	11
20 - 40%	38	7	42	8
0 - 20%	37	7	34	6
6. Men maakt gebruik van een combinatie van meer dan één officieel literatuurboek met zelf samengesteld materiaal. Het aandeel van het boek bedraagt daarbij:				
80 - 100%	6	1	10	2
60 - 80%	11	2	12	2
40 - 60%	9	2	8	2
20 - 40%	5	1	4	1
0 - 20%	18	3	16	3
TOTAAL	542	100	542	101

Uit het overzicht blijkt dat de groep docenten die uitsluitend van zelf samengesteld materiaal gebruik maakt, sterk vertegenwoordigd is. Voor het havo geldt dit in sterkere mate dan voor het vwo. Verder blijkt uit de gegevens dat de vwo-docenten zich in sterkere mate beperken tot het gebruik van één leerboek, ook indien dit gebeurt in combinatie met zelf samengesteld materiaal. Een groot aantal docenten (havo 10%; vwo 9%) gebruikt het literatuurboek c.q. de literatuurboeken in verhouding tot het zelf samengestelde materiaal voor minder

dan 20%.

De groep docenten die uitsluitend zelf samengesteld materiaal gebruikt, is in vergelijking met de gegevens van Thijssen uit 1980 op het havo groter geworden (29 om 22%). Voor het vwo geldt een geringere toename (22 om 18%).

Tabel 4.6 geeft een overzicht van de literatuurboeken die men op het havo en het vwo het meest gebruikt. Gevraagd is naar het boek dat ook door de leerlingen gebruikt wordt. De gebruikte literatuurboeken zijn geordend in a) literatuurgeschiedenissen, b) literatuurgeschiedenissen annex bloemlezing, c) bloemlezingen en d) overige leerboeken. In de eerste kolom staat de titel van het literatuurboek. In de tweede en derde kolom staan de absolute aantallen en percentages voor het havo en in de vierde en vijfde kolom staan de absolute aantallen en percentages voor het vwo vermeld. Ook hier zijn de anonieme reacties in het overzicht verwerkt. Van de 542 reacties voor het havo (zie tabel 4.5) moeten worden afgetrokken de 105 docenten die niet op het havo les geven en de 157 docenten die geen leerboek gebruiken. In totaal blijven 280 docenten over. Voor het vwo geldt: 542 docenten min 84 (geen les op het vwo) min 120 (geen leerboek). In totaal blijven 338 docenten over.

Tabel 4.6

	HAVO		VWO	
	absl	%	absl	%
Literatuurgeschiedenissen				
1. Abriss der deutschen Literatur	1	0	0	0
2. Geschichte der deutschen Literatur	0	0	1	0
3. Kurz und bündig	62	22	61	18
4. Übersicht über die deutsche Literatur	0	0	1	0
5. Umriss der deutschen Literatur	4	1	0	0
6. Welt in Worten: Kurze Einführung in die Geschichte der deutschen Literatur	0	0	2	1
Literaturgeschiedenissen annex bloemlezing				
7. Das zwanzigste Jahrhundert	0	0	2	1
8. Deutsche Dichtung	17	6	56	17
9. Deutsche Literatur	7	3	2	1
10. Deutsche Literaturgeschichte	2	1	2	1
11. Deutschland in Geschichte und Gegenwart	2	1	0	0
12. Duitse literatuur vanaf 1500 tot heden	3	1	8	2
13. Durchblicke	40	14	5	1
14. Der Grundstock	2	1	8	2
15. Hauptperioden der deutschen Literaturgeschichte	2	1	5	1
16. Literatur Lexicon (DTV-Junior)	1	0	0	0
17. Spiegel der deutschen Literatur	62	22	66	20
18. Zeitbild und Dichtung	24	9	65	19
Bloemlezingen				
19. Auftakt	1	0	0	0

	HAVO		VWO	
	absl	%	absl	%
20 Der Grundstock	2	1	8	2
21 Dichtung und Deutung	1	0	2	1
22 Erzähler unserer Zeit	1	0	0	0
23 Erzählungen der Gegenwart	2	1	0	0
24 Kompass	2	1	6	2
25 Lesebuch I	1	0	1	0
26 Modelle	0	0	2	1
27 Moderne Literaturstunden	4	1	1	0
28 Sirene	14	5	5	1
29 Tagesschauer	1	0	1	0
30 Texte, Texte, Texte, Lesebuch für das 9. Schuljahr	1	0	1	0
31 Welt in Worten	4	1	21	6
Overig				
32 Alles in Allem	5	2	0	0
33 Kontakte	2	1	3	1
Niet ingevuld	10	4	3	1
TOTAAL	280	99	338	99

Uit de tabel blijkt dat de literatuurgeschiedenis annex bloemlezing het meest gebruikte soort literatuurboek is. Van de literatuurgeschiedenissen wordt alleen *Kurz und bündig* veel gebruikt. Bij de literatuurgeschiedenissen annex bloemlezing blijken vooral de boeken *Deutsche Dichtung* (m.n. vwo), *Durchblicke* (m.n. havo), *Spiegel der deutschen Literatur* en *Zeubild und Dichtung* (m.n. vwo) veel gebruikt te worden. Bloemlezingen zijn nauwelijks genoemd, alleen *Sirene* en *Welt in Worten* in enige mate. Bij het vermelden van *Sirene* gaven verscheidene docenten aan, dat zij betwijfelden of *Sirene* tot de literatuurboeken gerekend kon worden. Het is denkbaar dat andere docenten om deze reden van vermelding hebben afgezien. Indien men bovenstaande tabel vergelijkt met de gegevens van Thijssen uit 1980, dan valt op dat bij de literatuurgeschiedenissen titels als *Abriss*, *Kurze Einführung bei Welt in Worten* en *Übersicht über die deutsche Literatur* bijna volledig zijn verdwenen; alleen *Kurz und bündig* wordt nog steeds veel gebruikt.

Eenzelfde vergelijking voor de literatuurgeschiedenissen annex bloemlezing laat zien dat titels als *Hauptperioden*, *Der Grundstock*, *Das zwanzigste Jahrhundert* en *Deutsche Literatur* (bijna) geheel verdwenen zijn. Het boek *Deutsche Dichtung* (in herziene uitgave) wordt nog steeds veel gebruikt. Nieuwe boeken zijn hier *Durchblicke*, *Zeubild und Dichtung* en met name *Spiegel der deutschen Literatur*.

Bij de bloemlezingen zijn de titels *Tagesschauer*, *Kompass* en *Moderne Literaturstunden* bijna verdwenen. Het blad *Sirene* is een duidelijke nieuwkomer.

Aan de vraag naar het meest gebruikte literatuurboek is de vraag toegevoegd of

het door de docent gebruikte literatuurboek door de gehele sectie gebruikt wordt. Bij een bevestigend antwoord kan bij sectiecollega's, die niet gereageerd hebben, de titel van een literatuurboek opgenomen worden. Hierbij moet bedacht worden dat het nieuwe overzicht niet geheel nauwkeurig zal kunnen zijn. Immers, het feit dat een collega hetzelfde boek gebruikt, wil niet in alle gevallen zeggen dat het ook het boek is dat het meest gebruikt wordt. Het is overigens opvallend dat bij ruim eenderde van de secties slechts één docent gereageerd heeft. Het is denkbaar dat men dit binnen de sectie afgesproken heeft, gezien ook de toegevoegde vraag. Een tweede onnauwkeurigheid schuilt in het feit dat het niet in alle gevallen mogelijk bleek de ontbrekende titels voor zowel het havo als het vwo in te vullen. Namelijk in die gevallen waarbij de docent, op wiens gegevens afgegaan moest worden, niet op beide schooltypen les geeft. Een derde opmerking betreft de generaliseerbaarheid van de gegevens. De aanvullende vraag had alleen betrekking op de boekgebruikers en niet op de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. Het nieuwe overzicht van gebruikte titels kan derhalve niet tegen deze laatste groep docenten afgezet worden. Tenslotte dient opgemerkt te worden, dat de gegevens van de collega's binnen een sectie voor wat betreft de intensiteit van het literatuurboekgebruik buiten beschouwing gelaten moeten worden, omdat de intensiteit van gebruik van docent tot docent blijkt te verschillen.

Het opnemen van bovengenoemde vraag heeft ertoe geleid, dat voor het havo van 722 docenten de gebruikssituatie bekend is: 105 docenten geven geen les op het havo; 157 docenten gebruiken uitsluitend zelf samengesteld materiaal; 450 docenten gebruiken ten minste één literatuurboek. De 722 docenten vertegenwoordigen 53% van de gehele populatie van 1366 docenten.

Voor het vwo is van 767 docenten de gebruikssituatie bekend: 84 docenten geven op het vwo geen les; 120 docenten gebruiken uitsluitend zelf samengesteld materiaal; 563 docenten gebruiken ten minste één literatuurboek. De 767 docenten vertegenwoordigen 56% van de gehele populatie van 1366 docenten.

Tabel 4.7 geeft een overzicht van de gebruikte literatuurboeken.

Tabel 4.7

	HAVO		VWO	
	absl	%	absl	%
Literatuurgeschiedenissen				
1. Kurz und Bündig	101	22	99	18
2. Umriss der deutschen Literatur	4	1	0	0
3. Abriss der deutschen Literatur	3	1	0	0
4. Übersicht über die deutsche Literatur	0	0	3	1
5. Welt in Worten: Kurze Einführung in die Geschichte der deutschen Literatur	0	0	3	1
6. Geschichte der deutschen Literatur	0	0	1	0
Literatuurgeschiedenissen annex bloemlezing				
7. Spiegel der deutschen Literatur	103	23	102	18
8. Zeitbild und Dichtung	44	10	125	22
9. Deutsche Dichtung	28	6	97	17
10. Durchblicke	69	15	8	1
11. Duitse literatuur vanaf 1500 tot heden	3	1	13	2
12. Deutsche Literatur	10	2	5	1
13. Der Grundstock	3	1	6	1
14. Hauptperioden der deutschen Literaturgeschichte	2	0	7	1
15. Deutsche Literaturgeschichte	5	1	3	1
16. Deutschland in Geschichte und Gegenwart	3	1	0	0
17. Literatur Lexicon	2	0	0	0
18. Das zwanzigste Jahrhundert	0	0	2	0
Bloemlezingen				
19. Welt in Worten	5	1	36	6
20. Sirene	19	4	8	1
21. Der Grundstock	4	1	14	3
22. Kompass	4	1	8	1
23. Modelle	0	0	8	1
24. Erzählungen der Gegenwart	6	1	0	0
25. Moderne Literaturstunden	5	1	1	0
26. Texte, Texte, Texte, Lesebuch für das 9. Schuljahr	3	1	3	1
27. Tagesschau	2	0	2	0
28. Dichtung und Deutung	1	0	2	0
29. Erzähler unserer Zeit	2	0	0	0
30. Lesebuch I	1	0	1	0
31. Auftakt	1	0	0	0
Overig				
32. Alles in Allem	5	1	0	0
33. Kontakte	2	0	3	1
34. Niet ingevuld	10	2	3	1
TOTAAL	450	97	563	99

Uit tabel 4.7 blijkt dat van de 33 vermelde literatuurboeken slechts vier titels zowel op het havo als op het vwo door meer dan 5% van de docenten wordt gebruikt. Daarnaast zijn er twee boeken die op slechts één schooltype meer dan 5% scoren. Het ligt daarom voor de hand niet voor alle 33 titels een enquête te

versturen. Het aantal docenten per gebruikte titel zou te laag zijn om een zinvolle vergelijking tussen de boeken mogelijk te maken. Dit feit heeft tot gevolg dat het onderzoek zich zal beperken tot de vijf meest gebruikte titels. Gezien het hoge percentage gebruikers van het literatuurboek *Durchblicke* (15% op het havo), wordt ook dit boek in het onderzoek betrokken.

Gezien het hoge percentage gebruikers van zelf samengesteld materiaal (havo 29%; vwo 22%), wordt deze groep docenten als een aparte groep in het onderzoek opgenomen.

Hieronder volgt een overzicht van de in het onderzoek te onderscheiden docentgroepen:

- 1) gebruikers van zelf samengesteld materiaal;
- 2) gebruikers van *Kurz und Bündig*;
- 3) gebruikers van *Deutsche Dichtung*;
- 4) gebruikers van *Durchblicke*;
- 5) gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur*;
- 6) gebruikers van *Zeitbild und Dichtung*.

4.2.7 Het versturen van de enquête

Uitgaande van de in de vorige paragraaf vastgestelde en te enquêteren zes gebruikersgroepen zijn de betreffende docenten in een van de groepen ondergebracht.

De docenten die niet in een van de zes gebruikersgroepen onder te brengen waren (in totaal 44), zijn hiervan op de hoogte gebracht. Net als de overige docenten ontvingen zij een overzicht met de resultaten van de materiaalverzameling tot nu toe.

De docenten die aangegeven hebben dat zij het literatuurboek in verhouding tot het zelf samengestelde materiaal voor minder dan 20% gebruiken, zijn (ook indien zij niet een van de vijf te onderzoeken literatuurboeken gebruiken) ingedeeld bij de groep van gebruikers van zelf samengesteld materiaal. De intensiteit van het boekgebruik wordt te laag geacht om relevante informatie op te kunnen leveren.

De docenten die op het ene schooltype een literatuurboek en op het andere schooltype zelf samengesteld materiaal gebruiken, zijn ondergebracht in de groep van boekgebruikers, omdat deze groep het voornaamste object van onderzoek is. Alleen in die gevallen waarbij de gebruikte titel niet een van de vijf te onderzoeken titels is, zijn de docenten tot de niet-boekgebruikers gerekend.

Een beperkt aantal docenten gebruikt op beide schooltypen een verschillende titel die beide tot de te onderzoeken titels behoren. Toewijzing aan een van de gebruikersgroepen werd bepaald door de mate van boekgebruik in verhouding tot het zelf samengestelde materiaal. Een docent die boek A op het havo voor 40-60% en boek B op het vwo voor 80-100% gebruikt in verhouding tot het zelf

samengestelde materiaal is ondergebracht in gebruikersgroep B. Indien beide titels even intensief gebruikt worden, is de docent (per combinatie van gebruikte titels) de ene keer toegewezen aan de ene groep, de andere keer aan de andere groep.

Het bovenstaande heeft tot gevolg dat het aantal verstuurde enquêtes per gebruikersgroep er als volgt uitziet:

Tabel 4.8

1. Gebruikers van zelf samengesteld materiaal	206
2. Gebruikers van Spiegel der deutschen Literatur	141
3. Gebruikers van Zeitbild und Dichtung	113
4. Gebruikers van Kurz und Bündig	108
5. Gebruikers van Deutsche Dichtung	63
6. Gebruikers van Durchblicke	55
TOTAAL	686

4.2.8 De binnenkomst van de enquête

De enquêtes zijn op 4 februari 1988 verstuurd. Tabel 4.9 geeft een overzicht van het verloop van de respons.

Tabel 4.9

PERIODE BINNENKOMST	AANTAL
4 februari - 26 februari	268
1e rappel 27 februari - 18 maart	94
2e rappel 19 maart - 30 april	28
TOTAAL	390

De docenten was gevraagd naast de enquête apart een briefkaartje te retourneren. Dit werd gedaan om de anonimiteit te waarborgen. Als afzender stond de naam van de docent op het briefkaartje. Men kon aangeven, of men al dan niet een beknopt verslag van de onderzoeksresultaten wenste te ontvangen. Iedere docent die een briefkaartje retourneerde, kreeg geen rappelbrief meer.

In totaal 355 docenten hebben aangegeven een beknopt verslag te willen ontvangen. Tevens werd het briefkaartje door 35 docenten gebruikt om aan te geven, dat zij geen verslag wisten. Aangenomen wordt, dat deze 35 docenten ook geen enquête hebben ingevuld.

4.2.9 Nadere beschouwing van de respons en de non-respons

Uitgaande van 686 verstuurde vragenlijsten betekenen 390 retour ontvangen vragenlijsten een respons van 56,9%. Van deze respons wordt 7,5% gevormd door enquêtes ingevuld door docenten die niet op de eerste mailing gereageerd hebben en die derhalve 'ongevraagd' een enquête hebben ontvangen. Dit percentage is gebaseerd op de retour ontvangen briefkaartjes. In totaal bleken acht ingevulde vragenlijsten (2,1%) onbruikbaar, omdat men de enquête had ingevuld a) voor een ander schooljaar dan '87-'88, of b) voor een ander boek dan waarvoor de enquête bedoeld was.

De bruikbare enquêtes zijn als volgt over de afzonderlijke gebruikersgroepen verdeeld:

Tabel 4.10

Gebruikersgroep	Aantal verstuurde enquêtes	Aantal ingevulde en bruikbare enquêtes	%
1. zelf samengesteld materiaal	206	157	76,2
2. Spiegel der deutschen Literatur	141	66	46,8
3. Zeitbild und Dichtung	113	49	43,4
4. Kurz und bundig	108	51	47,2
5. Deutsche Dichtung	63	37	58,7
6. Durchblicke	55	22	40,0
TOTAAL	686	382	55,7

De geretourneerde vragenlijsten zijn m.b.t. deel III (het gebruik van het boek c.q. materiaal) als volgt ingevuld:

Tabel 4.11

	AANTAL
Voor havo en vwo	135
Alleen voor havo	112
Alleen voor vwo	135
TOTAAL	382

Bij de tweede en tevens laatste rappelbrief is de docenten de mogelijkheid geboden om aan te geven, dat zij a) reeds een vragenlijst hadden ingevuld (dit gold voor 15 docenten), b) graag alsnog een vragenlijst wilden ontvangen (dit gold voor zeven docenten), c) niet aan het onderzoek wensten deel te nemen; hierbij

konden zij tevens de redenen vermelden (dit gold voor 29 docenten).

Enkele docenten gebruikten het losse briefkaartje om aan te geven, waarom zij niet aan het onderzoek wilden meedoen. Tevens hebben enkele docenten hun redenen via een brief of d.m.v. een telefonische reactie kenbaar gemaakt.

Tabel 4.12 geeft een overzicht van de redenen voor non-respons van de 44 docenten die reageerden:

Tabel 4.12

REDEN	AANTAL
1 Geen tijd	11
2. Geen les in de bovenbouw	6
3. Verkeerde enquête ontvangen, wil geen andere ontvangen	4
4. Wenst niet mee te werken aan de dissertatie van een ander	3
5 Ziekte	2
6 Geen zin, aan al veel vragenlijsten meegewerkt	2
7. Geef geen literatuur	2
8. Te weinig ervaring met literatuuronderwijs	2
9. (Ernstige) twijfels aan waarheidsgehalte van enquête	2
10. Enquête te omvangrijk	2
11. Met de V.U.T.	1
12 Niet meer werkzaam in onderwijs	1
13. Familieomstandigheden	1
14 Te weinig ervaring met literatuurboek	1
15. Enquête te gedetailleerd	1
16. De leerlingen gebruiken het literatuurboek niet	1
17. Collega heeft al gegevens verstrekt	1
18. Onderzoek naar literatuuronderwijs is vruchteloze zaak, omdat het strikt persoonlijk is	1
TOTAAL	44

Uit de antwoorden blijkt, dat slechts vijf docenten bezwaar maakten tegen de enquête als zodanig.

Samenvattend kan de totale non-respons als volgt worden beschreven:

Tabel 4.13

	AANTAL
- Non-respons op de enquête d m v retourneren briefkaartje zonder opgave van redenen	35
- Non-respons op de enquête met opgave van redenen	44
- Overige non-respons op de enquête	217
TOTAAL	(43,1%) 296

4.2.10 De verwerking van de gegevens

De enquêtes zijn geschikt gemaakt voor invoering in de computer. Vervolgens zijn de data door een assistente in de computer ingevoerd. De data van alle enquêtes zijn op juiste invoering in de computer gecontroleerd.

4.2.11 Afsluitende opmerkingen

De respons van 56,9% kan redelijk genoemd worden. Opvallend is de relatief hoge respons van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. De poging om het versturen van gerichte rappelbrieven te bevorderen, door de docent op het losse briefkaartje aan te laten geven dat hij voor een beknopt verslag van de onderzoeksresultaten in aanmerking wil komen, kan als redelijk geslaagd worden beschouwd.

Het 'ongevraagd' toesturen van vragenlijsten aan een beperkte groep docenten heeft slechts een klein aantal ingevulde enquêtes opgeleverd.

4.3 De representativiteit van de verzamelde gegevens

Om na te gaan in hoeverre de respondenten representatief zijn voor de totale populatie is een aantal door middel van de enquête verkregen data over de respondenten vergeleken met gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek. De vergelijking betreft de leeftijdsopbouw van de eerstegraadsbevoegden (§ 4.3.1), de richting van de school (§ 4.3.2) en de structuur van de school (§ 4.3.3).

4.3.1 De leeftijdsopbouw

Tabel 4.14 geeft een overzicht van de leeftijdsopbouw van eerstegraadsbevoegde docenten.

Tabel 4.14

Verdeling van alle eerstegraadsbevoegden in Nederland over alle vakken (C.B.S. 1985/1986)		Verdeling eerstegraadsbevoegde respondenten	
Jonger dan 25	--	Jonger dan 25	--
25 - 29	8%	25 - 29	7%
30 - 34	19%	30 - 34	17%
35 - 39	25%	35 - 39	15%
40 - 44	19%	40 - 44	20%
45 - 49	13%	45 - 49	20%
50 - 54	9%	50 - 54	14%
Ouder dan 54	6%	Ouder dan 54	7%
Toelichting: De gegevens van het C.B.S. zijn afkomstig uit <u>Statistiek van het vwo, havo en mavo 1985-'86, leraren en bevoegdheidsituatie</u>			

De cijfers van het C.B.S. bevatten ook andere docenten dan docenten Duits. Met enige voorzichtigheid kan daarom vastgesteld worden dat de docenten behorende tot de leeftijdsgroep 39 jaar en jonger in de responsgroep iets minder sterk vertegenwoordigd is dan in de totale populatie. De leeftijdsgroep 45 jaar en ouder is in vergelijking met de totale populatie iets sterker vertegenwoordigd.

4.3.2 De richting van de school

Tabel 4.15 geeft een overzicht van de richting van de scholen.

Tabel 4.15

Richting van de school	Geschatte verdeling totale populatie	Verdeling res- pondenten
Gemeentelijk/Rijks	32%	26%
Protestants-Christelijk	24%	25%
Rooms-katholiek	35%	39%
Overig (bijzonder en neutraal)	9%	10%
Toelichting: De geschatte verdeling in de 2e kolom is tot stand gekomen op basis van de gegevens in <u>Statistiek van het vwo, havo en mavo 1985/'86, scholen en leerlingen</u> van het C.B.S.		

Uit de tabel blijkt dat de respondenten die les geven aan gemeentelijke en rijksscholen iets minder sterk vertegenwoordigd zijn in vergelijking met de totale populatie. De overige richtingen zijn iets sterker vertegenwoordigd. De verschillen tussen de totale populatie en de respondenten bedragen niet meer dan 6%.

4.3.3 De structuur van de school

Tabel 4.16 geeft een overzicht van de structuur van de scholen.

Tabel 4.16

Structuur van de school	Geschatte verdeling totale populatie	Verdeling res- pondenten
1. Uitsluitend schooltypen behorende tot het vwo	8%	5%
2. Schooltypen behorende tot het vwo gecombineerd met havo of een havo-afdeling	42%	47%
3. Schooltypen behorende tot het vwo gecombineerd met havo + mavo	36%	39%
4. Uitsluitend havo of havo- afdeling en combinaties met andere schooltypen dan die behorende tot het vwo	10%	5%
5. Overige	4%	5%
Toelichting: De geschatte verdeling in de 2e kolom is tot stand gekomen op basis van de gegevens in <u>Statistiek van het vwo, havo en mavo 1985/'86, scholen en leerlingen</u> , van het C.B.S.		

Docenten die les geven aan scholen met een combinatie van vwo en havo (en eventueel mavo) zijn iets sterker vertegenwoordigd dan de geschatte percentages voor de totale populatie. Het betreft hier de respondenten behorende tot de bij 2 en 3 opgenomen schoolstructuren. Docenten die les geven aan scholen met uitsluitend vwo en aan scholen met uitsluitend havo en combinaties met andere schooltypen dan het vwo zijn iets minder sterk vertegenwoordigd (zie 1 en 4 in de tabel). Het verschil tussen de geschatte percentages en de respondentpercentages bedraagt bij geen van de groepen meer dan 5%.

4.3.4 Samenvatting en nabeschuwing

De onderstaande tabellen geven een totaaloverzicht van de beschreven afwijkingen m.b.t. de leeftijdsopbouw en de richting en de structuur van de scholen.

Tabel 4.17

1. Groepen die binnen de responsgroep sterker vertegenwoordigd zijn dan in de totale populatie	
- de leeftijdsgroep 40 - 44 jaar	+1%
- de leeftijdsgroep 45 - 49 jaar	+7%
- de leeftijdsgroep 50 - 54 jaar	+5%
- de leeftijdsgroep 54 jaar en ouder	+1%
- docenten die les geven aan protestants-christelijke scholen	+1%
- docenten die les geven aan rooms-katholieke scholen	+4%
- docenten die les geven aan overige scholen	+1%

- docenten die les geven aan scholen met een vwo gecombineerd met een havo of havo-afdeling	+5%
- docenten die les geven aan scholen met vwo gecombineerd met havo + mavo	+3%
- docenten die les geven aan scholen met overige combinaties	+1%
2. Groepen die binnen de responsgroep minder sterk vertegenwoordigd zijn dan in de totale populatie:	
- de leeftijdsgroep 25 - 29 jaar	-1%
- de leeftijdsgroep 30 - 34 jaar	-2%
- de leeftijdsgroep 35 - 39 jaar	-10%
- docenten die les geven aan gemeentelijke en rijksscholen	-6%
- docenten die les geven aan scholen met uitsluitend vwo	-3%
- docenten die les geven aan scholen met havo of havo-afdeling gecombineerd met schooltypen niet behorend tot het vwo	-5%

De vastgestelde afwijkingen zijn gering. Het verzamelde materiaal kan dan ook geacht worden representatief te zijn voor de totale populatie.

4.4 De resultaten van de enquête

In deze paragraaf worden de belangrijkste resultaten van de enquête beschreven. De vijf afzonderlijke boekgebruikersgroepen worden daarbij beschouwd als één groep. Derhalve worden in het navolgende twee respondentgroepen onderscheiden: de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. Voor een overzicht van alle enquêteresultaten voor de zes afzonderlijke gebruikersgroepen wordt verwezen naar bijlage 4.2.

De beschrijving van de enquêteresultaten heeft niet alleen betrekking op overeenkomsten en verschillen tussen de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal, maar ook op die tussen havo- en vwo-docenten.

Bij de presentatie van de resultaten wordt de letter 'b' gebruikt voor de responsgroep van de boekgebruikers en de letter 'z' voor de responsgroep van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal.

4.4.1 De beschrijving van de doelstellingen en de achtergronden

In deze paragraaf worden achtereenvolgens de doelstellingen, de persoonsgebonden, de situatiegebonden en de beginsituatiegebonden variabelen beschreven.

4.4.1.1 De doelstellingen van het literatuuronderwijs

Tabel 4.18 geeft weer welk primaire en secundaire doelstelling de docenten met het literatuuronderwijs in de bovenbouw nastreven. Met primaire doelstelling wordt die doelstelling bedoeld die de respondenten als belangrijkste doelstelling hebben aangegeven. Daarnaast hebben zij de op één na belangrijkste (= secun-

daire) doelstelling aangegeven.

Tabel 4.18

		Boekgebr		ZSM	
		HAVO	VWO	HAVO	VWO
1	Mijn literatuurlessen zijn voor mij een mogelijkheid de leerlingen te helpen zichzelf, de mens en het leven wat beter te leren kennen (= Literatuuronderwijs Duits als <u>bijdrage tot de zelfverkenning en de levensoriëntatie</u> van de leerlingen)	1e 18%	14%	21%	25%
		2e 14%	14%	19%	17%
2	Mijn literatuurlessen zijn voor mij een mogelijkheid de leerlingen te helpen de maatschappij wat beter te leren kennen (= Literatuuronderwijs Duits als <u>bijdrage tot de maatschappij-oriëntatie</u> van de leerlingen)	1e 6%	8%	11%	7%
		2e 14%	10%	14%	9%
3	Mijn literatuurlessen zijn voor mij een mogelijkheid de leerlingen enige kennis bij te brengen van datgene wat de Duitstalige literaire cultuur aan waardevols te bieden heeft (= Literatuuronderwijs Duits als <u>bijdrage tot de culturele vorming</u> van de leerlingen)	1e 40%	47%	21%	37%
		2e 19%	20%	23%	26%
4	Mijn literatuurlessen zijn voor mij een mogelijkheid de leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen die hen het lezen van literatuur als literatuur kunnen helpen vergemakkelijken (= Literatuuronderwijs Duits als <u>bijdrage tot de literair-esthetische vorming</u> van de leerlingen)	1e 5%	9%	5%	6%
		2e 19%	23%	18%	21%
5	Mijn literatuurlessen zijn voor mij een mogelijkheid de leerlingen, o a aan de hand van de klasselectuur, leesgenoegen te verschaffen om hen zo te laten ervaren dat lezen fijn kan zijn Dit in de hoop, dat zij hierdoor ook op eigen initiatief Duitstalige en andere literatuur gaan lezen c q blijven lezen, of meer gaan lezen (= Literatuuronderwijs Duits als <u>middel om leesplezier bij te brengen, te bestendigen of te verhogen</u>)	1e 29%	16%	41%	19%
		2e 32%	25%	22%	24%
Toelichting		Geen van de totaalpercentages komt op 100% uit Dit wordt veroorzaakt door een beperkt aantal respondenten dat de vraag niet beantwoord heeft ZSM = gebruikers van zelf samengesteld materiaal			

Op zowel het havo als het vwo scoren bij de primaire doelstellingen 'zelfverkenning en levensoriëntatie', 'culturele vorming' en 'leesplezier' duidelijk het hoogst. De doelstellingen 'maatschappij-oriëntatie' en 'literair-esthetische

vorming' scoren duidelijk het laagst.

Op het havo en vwo scoren bij de secundaire doelstellingen 'culturele vorming' en 'leesplezier' aanzienlijk hoger dan 'zelfverkenning en levensoriëntatie', 'literair-esthetische vorming' en 'maatschappij-oriëntatie'.

De verdeling van de primaire en secundaire doelstellingen zijn voor het havo en het vwo in hoofdzaak vrijwel gelijk. Deze overeenkomst geldt niet voor de verdeling van de doelstellingen over de beide gebruikersgroepen. Op het havo scoort de primaire doelstelling 'leesplezier' bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal duidelijk hoger (+12%). In mindere mate geldt dit voor de doelstelling 'maatschappij-oriëntatie' (+5%). Daarentegen blijken de boekgebruikers meer waarde toe te kennen aan 'culturele vorming' als doelstelling voor het literatuuronderwijs Duits (+19%) en in mindere mate aan 'maatschappij-oriëntatie'. Ook op het vwo scoort 'culturele vorming' bij de boekgebruikers duidelijk hoger (+10%). Daarentegen scoort bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal op het vwo 'zelfverkenning en levensoriëntatie' duidelijk hoger (+11%).

4.4.1.2 De persoonsgebonden gegevens

Bij de beschrijving van de achtergrondvariabelen beperk ik mij tot de belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen de twee gebruikersgroepen. Van een verschil is sprake indien de percentages minimaal 5% verschillen.

De meerderheid van de respondenten behoort tot de leeftijdsgroep 40 jaar en ouder (b-resp.: 60%; z-resp.: 60%). De leeftijdsgroep 40 - 44 jaar is bij de boekgebruikers kleiner dan bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 16%; z-resp.: 23%). De leeftijdsgroep 50 - 54 jaar is bij de boekgebruikers groter dan bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 17%; z-resp.: 10%).

De meerderheid van de respondenten heeft meer dan zes jaar ervaring met het onderwijs in het Duits (b-resp.: 88%; z-resp.: 83%).

De meerderheid van de respondenten beschikt over een ruime ervaring (vijf jaar of meer) in het geven van literatuuronderwijs op het havo (b-resp.: 80%; z-resp.: 79%).

De meerderheid van de respondenten beschikt over een ruime ervaring (vijf jaar of meer) in het geven van literatuuronderwijs op het vwo (b-resp.: 78%; z-resp.: 71%).

De meerderheid van de respondenten zegt tamelijk weinig tot niets te doen aan het bijhouden van de ontwikkelingen in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs (b-resp.: 80%; z-resp.: 73%). De gebruikers van zelf samengesteld materiaal, die zeggen tamelijk veel tot veel te doen aan het bijhouden van de ontwikkelingen in het denken over de didactiek van het

literatuuronderwijs, zijn groter in aantal dan bij de groep van de boekgebruikers (b-resp.: 20%; z-resp.: 27%).

De meerderheid van de respondenten bezit enige kennis van uitgangspunten en principes van tenminste één richting binnen de literatuurwetenschap (b-resp.: 88%; z-resp.: 88%). De bekendste richtingen zijn de literair-cultuur-historische richting (b-resp.: 80%; z-resp.: 76%), de werkimmanente richting (b-resp.: 52%; z-resp.: 57%), de structurele roman-/verhaalanalyse (b-resp.: 29%; z-resp.: 41%) en de literatuur-sociologie (b-resp.: 21%; z-resp.: 31%). De overige richtingen zijn bij beide respondentengroepen bij minder dan 25% van de docenten bekend.

4.4.1.3 De situatiegebonden gegevens

De meerderheid van de docenten geeft les aan scholen behorende tot het bijzonder onderwijs (b-resp.: 68%; z-resp.: 80%). De boekgebruikers geven vaker dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal les aan gemeentelijke en rijkscholen (b-resp.: 31%; z-resp.: 20%) en aan protestants-christelijke scholen (b-resp.: 31%; z-resp.: 18%). De gebruikers van zelf samengesteld materiaal geven vaker dan de boekgebruikers les aan rooms-katholieke scholen (b-resp.: 24%; z-resp.: 54%).

De meerderheid van de respondenten geeft les aan scholen met combinaties van havo en vwo (eventueel mavo) (b-resp.: 85%; z-resp.: 84%). De boekgebruikers geven vaker dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal les aan scholen met een combinatie van Atheneum, havo en mavo (b-resp.: 31%; z-resp.: 20%). De gebruikers van zelf samengesteld materiaal geven vaker dan de boekgebruikers les aan scholen met een combinatie van Atheneum en havo (b-resp.: 18%; z-resp.: 24%) en een combinatie van Lyceum en havo (b-resp.: 24%; z-resp.: 29%).

Van de vwo-docenten geeft 41% in vwo-4 geen of slechts incidenteel literatuuronderwijs. Voor de boekgebruikers geldt dit in sterkere mate dan voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 48%; z-resp.: 33%).

In de vooreindexamenklassen (havo-4 en vwo-5) besteedt 66% van zowel de havo-docenten (b-resp.: 69%; z-resp.: 63%) als de vwo-docenten (b-resp.: 70%; z-resp.: 63%) $\pm \frac{1}{2}$ - 1 uur per week aan literatuuronderwijs. Van de havo-docenten geeft 12% (b-resp.: 10%; z-resp.: 15%) en van de vwo-docenten geeft 10% (b-resp.: 8%; z-resp.: 12%) $\pm 1 \frac{1}{2}$ - 2 uur per week literatuuronderwijs.

In de eindexamenklassen besteedt 60% van de havo-docenten (b-resp.: 64%; z-resp.: 56%) en 57% van de vwo-docenten (b-resp.: 61%; z-resp.: 53%) $\pm \frac{1}{2}$ - 1 uur per week aan het literatuuronderwijs. Van de havo-docenten geeft 19% (b-resp.: 17%; z-resp.: 20%) en van de vwo-docenten geeft 17% (b-resp.: 16%; z-resp.: 17%) $\pm 1 \frac{1}{2}$ - 2 uur per week literatuuronderwijs.

4.4.1.4 De beginsituatiegebonden gegevens

De boekgebruikers

Van de boekgebruikers kon ruim driekwart zelf de keuze van het literatuurboek bepalen of deed dat in overleg met sectiecollega's (havo-resp.: 82%; vwo-resp.: 84%). Van zowel de havo-docenten als de vwo-docenten is slechts 13% niet bij de keuze betrokken geweest.

Ongeveer driekwart van de docenten (havo-resp.: 74%; vwo-resp.: 78%) heeft op dezelfde school altijd met een literatuurboek gewerkt.

Voor zowel de havo-docenten als de vwo-docenten is de mogelijkheid die het boek biedt, de stof gestructureerd aan te bieden de belangrijkste reden om met het desbetreffende literatuurboek te werken (havo-resp.: 44%; vwo-resp.: 58%). Voor 19% van de havo-docenten en 15% van de vwo-docenten geldt dat de belangrijkste reden is dat het werken met het literatuurboek een sectie-afspraken is, waaraan men zich moet houden. Daarnaast wordt als reden genoemd dat het binnen de sectie gebruikelijk is om met een boek te werken (havo-resp.: 11%; vwo-resp.: 9%). Van de havo-docenten geeft 11% en van de vwo-docenten geeft 5% als belangrijkste reden aan, dat het werken op een andere manier te veel tijd vergt.

De meerderheid van de docenten gebruikt het desbetreffende leerboek vier jaar of langer (havo-resp.: 61%; vwo-resp.: 65%).

De meerderheid van de leerlingen komt in bezit van het literatuurboek via een boekenfonds (havo-resp.: 59%; vwo-resp.: 54%). De vwo-leerlingen moeten vaker dan de havo-leerlingen het literatuurboek zelf kopen (havo-resp.: 36%; vwo-resp.: 43%).

De gebruikers van zelf samengesteld materiaal

Van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal gebruikt minder dan een kwart op dezelfde school naast het 'eigen' materiaal een literatuurboek (havo-resp.: 12%; vwo-resp.: 24%). Van de havo-docenten heeft 42% en van de vwo-docenten heeft 31% wel een literatuurboek gebruikt, maar niet in het schooljaar 1987-1988. Voor deze groep docenten is het voor de meerderheid vier jaar of langer geleden dat zij een literatuurboek gebruikt hebben (havo-resp.: 60%; vwo-resp.: 71%).

Van de docenten die wel een literatuurboek gebruikt hebben c.q. gebruiken (havo-resp.: 53%; vwo-resp.: 55%), noemen de meesten een literatuurgeschiedenis annex bloemlezing (havo-resp.: 38%; vwo-resp.: 52%). Daarnaast werden door de docenten literatuurgeschiedenissen (havo-resp.: 27%; vwo-resp.: 27%) en bloemlezingen (havo-resp.: 34%; vwo-resp.: 18%) genoemd.

Tabel 4.19 geeft een overzicht van de door de docenten genoemde redenen, die in de beslissing (hoofdzakelijk) zelf samengesteld materiaal te gebruiken een rol hebben gespeeld. De formulering van de argumenten was voorgestructureerd. Naast deze argumenten konden de docenten ook aanvullende argumenten geven.

Tabel 4.19

	HAVO	VWO
1. De inhoud van een boek komt over het algemeen niet overeen met datgene wat ik zelf aan de orde zou willen stellen.	57%	56%
2. Het werken met een boek laat mij te weinig ruimte voor een eigen invulling.	45%	49%
3. De doelstellingen van een literatuurboek sluiten over het algemeen niet aan bij mijn eigen doelstellingen.	33%	34%
4. Ik werk liever met los materiaal, bijv. readers.	33%	28%
5. De aanschaf van een boek is voor de leerlingen (ouders) te duur.	29%	29%
6. Het taalgebruik sluit over het algemeen niet goed aan bij het niveau van de leerlingen.	33%	18%
7. De inhoud van een literatuurboek is over het algemeen te uitgebreid of te gedetailleerd.	28%	23%
8. De teksten spreken de leerlingen over het algemeen niet aan.	23%	22%
9. Er wordt geen aandacht geschonken aan teksten uit de 'populaire' en/of jeugdliteratuur.	27%	17%
10. De inhoud van een literatuurboek is te algemeen of te summier.	16%	19%
11. Het gebruik van een boek voor het literatuuronderwijs is in de praktijk moeilijk uitvoerbaar.	16%	15%
12. In een boek ontbreken zgn. lesmodellen (voorstellen voor de verwerking van lesinhouden).	15%	14%
13. De ordening van het boek spreekt mij over het algemeen niet aan.	14%	13%
14. De literaire inleidingen zijn over het algemeen te eenzijdig (bijv. bijna uitsluitend biografische informatie).	13%	12%
15. Vanwege voldoende ervaring met literatuuronderwijs, is het werken met een boek niet meer noodzakelijk.	10%	14%
16. Er komen over het algemeen te weinig verschillende tekstsoorten aan bod (poëzie, dramateksten, korte vs. lange teksten, enz.).	10%	9%
17. Als ik met een boek werk, kom ik niet door de stof heen.	11%	7%
18. Ikzelf zou wel een literatuurboek willen gebruiken, maar sectie-afspraken verhinderen dat.	6%	9%
19. De leerlingen vinden het niet prettig om met een literatuurboek te werken.	9%	5%
20. In een boek ontbreken voorstellen voor de toetsing (proefwerken e.d.).	8%	6%
21. De toetsing (proefwerken/schoolonderzoeken) kan niet goed op een literatuurboek afgestemd worden.	7%	7%
22. Er is over het algemeen geen evenwichtige verdeling van hoofden bijzaken.	6%	7%
23. Bij een boek is in de meeste gevallen geen docentenhandleiding beschikbaar.	7%	5%
<u>Door docenten zelf genoemde argumenten:</u>		
24. Een literatuurboek veroudert te snel.	5%	4%
25. Het boek bevat te weinig integrale teksten.	3%	5%
26. Het boek biedt te weinig mogelijkheden tot afwisseling.	4%	3%
27. Er is geen geschikt literatuurboek te vinden.	3%	3%
28. Overige argumenten.	10%	13%

Uit de tabel kan geconcludeerd worden dat de havo-docenten en de vwo-docenten in grote mate overeenstemmen in het noemen van argumenten. Slechts twee argumenten scoren op het havo 5% hoger dan op het vwo. Het betreft de

argumenten 6 (het taalgebruik) en 9 (geen aandacht voor 'populaire' en/of jeugdliteratuur).

De drie meest genoemde argumenten hebben betrekking op de doelstellingen van de docent. De argumenten 6 t/m 14 (het laatste argument dat bij beide groepen door meer dan 10% van de docenten genoemd wordt) hebben alle betrekking op concrete inhoudelijke aspecten van literatuurboeken.

4.4.2 De beschrijving van de hoofdaspecten

In deze paragraaf worden de enquêtegegevens beschreven m.b.t. de hoofdaspecten van het functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal.

4.4.2.1 De aantrekkelijkheid van het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal voor de leerling

De havo-docenten vinden het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal over het algemeen onaantrekkelijker voor de leerling dan de vwo-docenten (havo-resp.: 16%; vwo-resp.: 11%).

De gebruikers van zelf samengesteld materiaal zijn tevredener over de aantrekkelijkheid van het materiaal voor de leerling dan de boekgebruikers (b-resp.: 22%; z-resp.: 42%);

Van de boekgebruikers vindt 43% de lay-out, 20% de omslag, 59% het formaat en 37% het aantal delen van het literatuurboek voor de leerling echt prettig.

4.4.2.2 De vorm waarin het zelf samengestelde materiaal aangeboden wordt

Het zelf samengestelde materiaal wordt meestal tot altijd aangeboden in de vorm van a) losse kopieën (havo-resp.: 33%; vwo-resp.: 39%), b) losse kopieën, die de leerlingen in een aparte map opbergen (havo-resp.: 33%; vwo-resp.: 40%) en c) readers (havo-resp.: 28%; vwo-resp.: 21%).

Uit de cijfers blijkt dat de havo-docenten vaker dan de vwo-docenten met readers werken, terwijl de vwo-docenten vaker met losse kopieën werken.

De vraag is door een aantal respondenten niet geheel correct ingevuld; de verschillende antwoordalternatieven zijn door hen niet als elkaar uitsluitend opgevat, terwijl dit wel de bedoeling was. Het gevolg is dat de percentages niet geheel zuiver zijn.

4.4.2.3 Het gebruiksmoment van het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal

In deze paragraaf wordt beschreven in welke mate de docenten het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal op welk moment gebruiken. Daarbij worden drie momenten onderscheiden: het gebruik van het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal a) ten behoeve van de lesvoorbereiding, b) in de les zelf en c) voor het laten maken van huiswerk. Bovendien wordt beschreven in welke mate het boek

c.q. het zelf samengestelde materiaal bij de toetsing wordt gebruikt.

Tabel 4.20 geeft aan hoeveel docenten het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal in de desbetreffende klas niet gebruiken. Zij gebruiken dit niet, omdat het desbetreffende boek c.q. het zelf samengestelde materiaal in die klas niet voor het literatuuronderwijs gebruikt wordt of, omdat men daar geen (literatuur-)les geeft. Daarna wordt aangegeven hoeveel van de overige docenten het boek in de laatste tien literatuurlessen vijf keer of vaker hebben gebruikt. Per klas worden drie percentages vermeld: het totaalpercentage (T), het percentage voor de boekgebruikers (b) en het percentage voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (z).

Tabel 4.20

	HAVO 4			HAVO 5		
	T	b	z	T	b	z
1 Het boek/materiaal wordt niet gebruikt c q men geeft hier geen (literatuur-)les	24%	24%	23%	21%	22%	21%
De overigen						
2 t b v de lesvoorbereiding	37%	30%	45%	41%	35%	46%
3 in de les zelf	60%	58%	62%	72%	69%	75%
4 voor het laten maken van huiswerk	26%	37%	16%	38%	38%	38%

	VWO 4			VWO 5			VWO 6		
	T	b	z	T	b	z	T	b	z
1 Het boek/materiaal wordt niet gebruikt c q men geeft hier geen (literatuur-)les	73%	91%	55%	24%	22%	26%	28%	24%	32%
De overigen									
2 t b v de lesvoorbereiding	32%	29%	36%	43%	38%	48%	45%	41%	48%
3 in de les zelf	48%	36%	60%	72%	71%	73%	73%	69%	76%
4 voor het laten maken van huiswerk	32%	36%	27%	35%	38%	32%	39%	45%	34%

Ongeveer een kwart van de docenten gebruikt in havo-4 en 5 en in vwo-5 en 6 het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal niet. De hoogte van dit percentage kan grotendeels worden toegeschreven aan het feit, dat de betrokken docenten in die klassen geen les geven. Voor vwo-4 geldt, dat ongeveer de helft van deze docenten weliswaar literatuuronderwijs geeft, maar daarbij niet het desbetreffende boek gebruikt. Het percentage voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal kan grotendeels toegeschreven worden aan het feit dat men er geen les geeft.

Uit de percentages blijkt een duidelijke tendens. Het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal wordt ten behoeve van de lesvoorbereiding ongeveer even vaak gebruikt in havo-4 als in vwo-4. Hetzelfde geldt voor de combinatie havo-5

en vwo-5 en 6. De gebruikers van zelf samengesteld materiaal gebruiken in alle klassen het zelf samengestelde materiaal ten behoeve van de lesvoorbereiding vaker dan de boekgebruikers het boek.

Dat de docenten het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal niet altijd bij de lesvoorbereiding gebruiken, blijkt uit de gebruikspercentages in de les zelf, deze zijn namelijk duidelijk hoger dan de percentages m.b.t. de lesvoorbereiding. Ook hier vormen havo-5 en vwo-5 en 6 v.w.b. het percentage een combinatie. In havo-4 wordt het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal iets minder vaak gebruikt, terwijl in vwo-4 het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal duidelijk minder vaak wordt gebruikt. Voor alle klassen geldt dat de gebruikers van zelf samengesteld materiaal vaker het materiaal in de les zelf gebruiken dan de boekgebruikers het boek.

De percentages voor het gebruik van het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal voor het laten maken van huiswerk toont wederom, dat deze voor havo-5 en vwo-5 en 6 nagenoeg gelijk zijn. In havo-4 wordt het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal het minst ingezet voor het laten maken van huiswerk. Opvallend is dat de gebruikers van zelf samengesteld materiaal in dit geval minder vaak het materiaal laten gebruiken dan de boekgebruikers het boek.

Tabel 4.21 geeft aan in welke mate docenten datgene wat uit het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal behandeld is, op enigerlei wijze ook toetsen (proefwerken, schoolonderzoeken e.d.). De percentages geven aan in hoeverre docenten (bijna) alles van datgene wat uit het boek c.q. het zelf samengestelde materiaal behandeld is, toetsen.

Tabel 4.21

	HAVO 4		HAVO 5		VWO 4		VWO 5		VWO 6	
	b	z	b	z	b	z	b	z	b	z
1. Literaire informatie	33%	43%	44%	55%	3%	17%	39%	47%	47%	52%
2. Teksten	17%	37%	18%	43%	1%	17%	11%	36%	15%	41%
3. Vragen en opdrachten	18%	26%	19%	33%	0%	12%	14%	28%	14%	29%

De gebruikers van zelf samengesteld materiaal toetsen duidelijk vaker dan de boekgebruikers (bijna) alles wat van de literaire informatie (b-resp.: 33%; z-resp.: 43%), de teksten (b-resp.: 12%; z-resp.: 35%) en de vragen en opdrachten (b-resp.: 13%; z-resp.: 26%) behandeld is.

4.4.2.4 De ordening van het literatuurboek

De meerderheid van de boekgebruikers volgt de volgorde van het boek, waarbij een deel van de docenten af en toe bepaalde hoofdstukken overslaat (havo-resp.: 64%; vwo-resp.: 70%). Een klein deel van de docenten behandelt de stof

omgekeerd chronologisch, d.w.z. men begint bij een later hoofdstuk en gaat daarna terug naar eerdere hoofdstukken, waarbij men eventueel bepaalde hoofdstukken overslaat (havo-resp.: 17%; vwo-resp.: 19%). Een aantal docenten behandelt, verspreid over het boek, bepaalde teksten, waarbij men dus de eigenlijke ordening van het boek loslaat (havo-resp.: 14%; vwo-resp.: 5%). Uit het bovenstaande blijkt dat de havo-docenten hiervoor vaker kiezen dan de vwo-docenten.

De meerderheid van de docenten is over het algemeen echt tevreden over de ordening van het literatuurboek (havo-resp.: 68%; vwo-resp.: 71%).

De meerderheid van de docenten is redelijk tevreden tot ontevreden over de ordening van het boek, gelet op a) wat leerlingen op een bepaald moment qua taalgebruik aankunnen (havo-resp.: 76%; vwo-resp.: 61%), b) de behoefte van de leerlingen aan afwisseling (havo-resp.: 74%, vwo-resp.: 70%) en c) wat leerlingen op een bepaald moment qua inhoud aankunnen (havo-resp.: 79%; vwo-resp.: 59%). Uit de cijfers blijkt dat de havo-docenten m.b.t. de aspecten taalgebruik en inhoud duidelijk ontevredener zijn dan de vwo-docenten.

4.4.2.5 De literaire perioden en stromingen

In tabel 4.22 is aangegeven in welke mate de havo- en vwo-docenten aandacht schenken aan de literaire perioden en stromingen. Om een vergelijking tussen de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal mogelijk te maken, zijn de hoofdstukken van de afzonderlijke literatuurboeken ondergebracht in de onderstaande perioden en stromingen.

Tabel 4.22

	Boekgebruikers		Gebruikers zelf samengesteld materiaal	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1. Die Literatur des Mittelalters	44%	64%	17%	33%
2. Renaissance, Humanismus, Reformation	47%	62%	13%	26%
3. Barock	41%	60%	14%	30%
4. Aufklärung	66%	85%	28%	51%
5. Sturm und Drang	64%	92%	28%	59%
6. Klassik	58%	86%	28%	60%
7. Romantik	69%	84%	47%	62%
8. Realismus	71%	80%	54%	60%
9. Naturalismus	82%	82%	48%	58%
10. Expressionismus	72%	79%	38%	57%
11. Die Neue Sachlichkeit	78%	83%	53%	67%
12. Die Literatur im Dritten Reich	79%	75%	45%	53%
13. Die Literatur der ersten Nachkriegsjahre	86%	86%	78%	82%
14. Die Literatur der Gegenwart	70%	74%	82%	81%
15. Die Literatur der DDR	67%	75%	53%	62%
16. Overige	17%	24%	9%	9%

De docenten schenken meer aandacht aan de nieuwere dan aan de oudere perioden en stromingen.

Het merendeel van de perioden en stromingen wordt vaker door de vwo-docenten dan door de havo-docenten behandeld, dit geldt sterker voor de oudere perioden en stromingen

De boekgebruikers schenken zowel op het havo als op het vwo vaker aandacht aan de afzonderlijke perioden en stromingen dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal; een uitzondering vormt de periode 'Die Literatur der Gegenwart'.

4.4.2.6 Het behandelen van de literaire informatie

Van de havo-docenten gaat 45% (b-resp.: 30%; z-resp.: 60%) en van de vwo-docenten gaat 54% (b-resp.: 44%, z-resp.: 64%) bij de behandeling van de literaire informatie als volgt te werk: Men leest de literaire inleiding, licht deze toe en illustreert deze vervolgens aan de hand van een karakteristieke tekst. Van de havo-docenten leest 25% (b-resp.: 37%, z-resp.: 13%) en van de vwo-docenten leest 21% (b-resp.: 30%; z-resp.: 13%) eerst de inleiding en licht hem vervolgens toe. Van de docenten stelt 9% (havo-resp.: 10%; vwo-resp.: 9%) de literaire informatie niet expliciet aan de orde. Bij de boekgebruikers geeft 12% eerst een eigen inleiding (havo-resp.: 11%; vwo-resp.: 12%), waarna de literaire informatie uit het boek behandeld wordt. Bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal geeft 8% van de docenten (havo-resp.: 8%, vwo-resp.: 7%) de literaire informatie, indien nodig, na het lezen van de tekst.

Van de boekgebruikers geeft 60% van de docenten (havo-resp.: 61%; vwo-resp.: 60%) enkele en geeft 32% (havo-resp.: 28%; vwo-resp.: 36%) uitgebreide aanvullingen op de literaire informatie uit het boek

4.4.2.7 De tevredenheid over de literaire informatie uit het boek

Van de boekgebruikers is 43% echt tevreden over de literaire informatie uit het boek (havo-resp.: 40%; vwo-resp.: 46%) Van de docenten is 11% echt ontevreden (havo-resp.: 12%, vwo-resp.: 10%).

Meer dan een kwart van de docenten vindt dat de volgende soorten van informatie in de literatuurboeken te weinig voorkomen: 1) biografische informatie (havo-resp.: 25%; vwo-resp.: 27%), 2) literair- en cultuur-historische informatie (vwo-resp.: 28%), 3) sociaal-politiek-economische informatie (havo-resp.: 37%; vwo-resp.: 37%), 4) literair-theoretische informatie (havo-resp.: 38%, vwo-resp.: 56%) en 5) literair-sociologische informatie (havo-resp.: 41%, vwo-resp.: 54%). Bij geen van deze soorten van informatie vindt meer dan 4% van de docenten dat deze te veel voorkomen.

Meer dan een kwart van de docenten is van mening dat er in de literatuur-

boeken voldoende verbanden worden gelegd tussen de literatuur en de literair- en cultuur-historische context van het werk (havo-resp.: 40%; vwo-resp.: 40%) en tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context van het werk (havo-resp.: 32%; vwo-resp.: 34%).

Ongeveer een kwart tot de helft van de docenten is van mening dat er in de literatuurboeken onvoldoende verbanden worden gelegd tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context van het werk (vwo-resp.: 32%), de werkelijkheid van de leerling nu (havo-resp.: 52%; vwo-resp.: 54%), andere kunsten (havo-resp.: 35%; vwo-resp.: 45%) en kennis van land en volk (havo-resp.: 43%; vwo-resp.: 52%). De vwo-docenten blijken dus ontevredener te zijn.

Het taalgebruik van de literaire inleidingen is volgens 50% van de havo-docenten en 22% van de vwo-docenten te moeilijk. De overige docenten zijn van mening dat het taalgebruik over het algemeen goed aansluit bij het niveau van de leerlingen.

Het merendeel van de docenten vindt de presentatie van de inleidingen over het algemeen redelijk overzichtelijk (havo-resp.: 68%; vwo-resp.: 60%). Een aantal docenten vindt de presentatie te rommelig c.q. te verspreid (havo-resp.: 17%; vwo-resp.: 16%).

Over de verdeling van de hoofd- en bijzaken is de meerderheid van de docenten van mening dat deze redelijk is (havo-resp.: 54%; vwo-resp.: 54%). Van de docenten vindt 18% voor het havo en 17% voor het vwo dat het literatuurboek zich te zeer beperkt tot alleen de hoofdzaken. Slechts een enkele docent vindt de bijzaken te sterk domineren (havo-resp.: 2%; vwo-resp.: 2%).

4.4.2.8 Het aanbieden van literaire informatie door de gebruikers van zelf samengesteld materiaal

Een kwart van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal of meer biedt geen tot weinig van de volgende soorten van literaire informatie aan: 1) biografische informatie (havo-resp.: 68%; vwo-resp.: 63%), 2) literair- en cultuur-historische informatie (havo-resp.: 37%; vwo-resp.: 25%), 3) sociaal-politiek-economische informatie (havo-resp.: 34%; vwo-resp.: 26%), 4) literair-theoretische informatie (havo-resp.: 80%; vwo-resp.: 68%) en 5) literair-sociologische informatie (havo-resp.: 78%; vwo-resp.: 75%).

Alleen literair- en cultuur-historische informatie (havo-resp.: 33%; vwo-resp.: 37%) en sociaal-politiek-economische informatie (vwo-resp.: 30%) wordt door meer dan een kwart van de docenten veel tot uitsluitend aangeboden.

Een kwart van de docenten of meer legt weinig verbanden tussen de literatuur en a) de literair- en cultuur-historische context van het werk (havo-resp.: 33%), b) de werkelijkheid van de leerling nu (havo-resp.: 25%; vwo-resp.: 31%), c) andere kunsten (havo-resp.: 57%; vwo-resp.: 46%) en d) kennis van land en volk

(havo-resp.: 30%; vwo-resp.: 25%).

Meer dan een kwart van de docenten legt veel verbanden tussen de literatuur en a) de literair- en cultuur-historische context van het werk (vwo-resp.: 36%), b) de sociaal-politiek-economische context van het werk (havo-resp.: 28%; vwo-resp.: 46%) en c) de werkelijkheid van de leerling nu (havo-resp.: 31%; vwo-resp.: 27%).

4.4.2.9 De meest behandelde schrijvers

Omdat niet in elk afzonderlijk literatuurboek dezelfde schrijvers voorkomen, wordt de desbetreffende enquêtevraag voor de afzonderlijke boekgebruikersgroepen beschreven. Alleen *Kurz und bündig* heeft geen teksten.

Voor alle afzonderlijke literatuurboeken geldt, dat in een cursus zowel op het havo als op het vwo, het grootste deel van de aangeboden teksten door minder dan de helft van de docenten behandeld wordt. Dit betekent dat een docent niet alle aangeboden teksten behandelt, maar duidelijk een keus maakt. Tabel 4.23 geeft per literatuurboek een overzicht van de tien meest behandelde schrijvers. Tussen haakjes is het totaal aantal schrijvers per literatuurboek vermeld. Bij *Durchblicke* kunnen m.b.t. het vwo geen percentages vermeld worden, omdat het aantal vwo-respondenten te gering is.

Tabel 4.23

	HAVO	VWO		HAVO	VWO
<u>Spiegel d.d. Lit. (85):</u>			<u>Deutsche Dichtung (78):</u>		
1. B. Brecht	87%	71%	1. B. Brecht	73%	94%
2. J.W. Goethe	62%	87%	2. J.W. Goethe	64%	88%
3. H. Boll	77%	63%	3. H. Heine	73%	70%
4. F. Kafka	74%	63%	4. F. Kafka	55%	85%
5. W. Borchert	72%	63%	5. H. Boll	55%	82%
6. H. Heine	59%	76%	6. F. Schiller	55%	79%
7. G. Hauptmann	74%	58%	7. G.E. Lessing	46%	82%
8. F. Schiller	51%	79%	8. T. Mann	55%	70%
9. G.E. Lessing	54%	74%	9. R. M. Rilke	55%	58%
10. W. Busch	62%	58%	10. J. v. Eichendorff	46%	67%
<u>Zeitbild u. Dicht. (64):</u>			<u>Durchblicke (41):</u>		
1. H. Heine	82%	79%	1. G.E. Lessing	81%	
2. B. Brecht	77%	84%	2. B. Brecht (tekst 1)	81%	
3. F. Kafka	68%	82%	3. H. Böll	81%	
4. G.E. Lessing	64%	84%	4. J. W. Goethe	76%	
5. J.W. Goethe	55%	92%	5. B. Brecht (tekst 2)	76%	
6. W. Borchert	59%	79%	6. Aesop	71%	
7. T. Storm	64%	71%	7. K. Tucholsky	67%	
8. J. von Eichendorff	68%	66%	8. W. Biermann	67%	
9. F. Dürrenmatt	55%	66%	9. B. Andreas	67%	
10. F. Schiller	46%	74%	10. Bruder Grimm	62%	

Uit de tabel blijkt dat de boekgebruikers een duidelijke voorkeur hebben voor de schrijvers Brecht, Goethe en Lessing (in de vier lijsten aanwezig), Böll, Heine, Kafka en Schiller (in drie lijsten aanwezig), Borchert en V. Eichendorff (in twee lijsten aanwezig). Daarbij is er van een gelijke verdeling over 'oudere' en 'modernere' schrijvers sprake.

De gebruikers van zelf samengesteld materiaal hebben aangegeven welke tien schrijvers men over het algemeen in een cursus het meest uitvoerig behandelt. In totaal werden 223 verschillende schrijvers genoemd, waarvan er 77 niet in één of meer van de vijf literatuurboeken voorkomen.

Tabel 4.24 geeft een overzicht van de 21 door de gebruikers van zelf samengesteld materiaal meest behandelde schrijvers. In het overzicht zijn die schrijvers opgenomen, die op minstens een van de schooltypen 10% of meer scoorden.

Tabel 4.24

	HAVO	VWO		HAVO	VWO
1. B. Brecht	63%	74%	12. G. Grass	11%	22%
2. H. Böll	68%	62%	13. G.E. Lessing	10%	23%
3. F. Dürrenmatt	42%	42%	14. T. Storm	21%	11%
4. M. Frisch	38%	40%	15. U. Plenzdorf	13%	17%
5. J. W. Goethe	16%	51%	16. H. Heine	11%	19%
6. W. Borchert	36%	26%	17. T. Mann	8%	18%
7. F. Kafka	19%	40%	18. G. Keller	14%	9%
8. S. Lenz	21%	19%	19. L. Rinser	13%	7%
9. F. Schiller	9%	30%	20. G. Büchner	3%	16%
10. G. Hauptmann	14%	22%	21. A. Andersch	10%	5%
11. H. Hesse	11%	23%			

De 21 schrijvers komen zonder uitzondering in een of meer van de vijf literatuurboeken voor. De meeste aandacht schenken de gebruikers van zelf samengesteld materiaal aan de 'modernere' schrijvers.

Dat de gebruikers van zelf samengesteld materiaal gebruik maken van het gegeven dat zij vrij schrijvers kunnen selecteren en dus ook hun eigen persoonlijke voorkeur tot uitdrukking kunnen brengen, blijkt uit het feit, dat van de in totaal 223 schrijvers er voor het havo 70 en voor het vwo 60 door slechts een of twee docenten genoemd werden.

Wanneer men het aanbod van schrijvers vergelijkt met dat van de boekgebruikers, blijkt dat van de negen schrijvers die bij de boekgebruikers in twee of meer lijsten voorkomen er acht (uitzondering: V. Eichendorff) ook bij de eerste 16 schrijvers op de lijst van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal voorkomen. Geconcludeerd kan worden dat de gebruikersgroepen voor een deel dezelfde favoriete schrijvers hebben.

4.4.2.10 Het lezen van de teksten

De havo-docenten laten vaker dan de vwo-docenten het merendeel van de teksten (= tenminste 75%) in de klas lezen (havo-resp.: 62%; vwo-resp.: 52%). De boekgebruikers doen dit in sterkere mate dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 64%; z-resp.: 50%).

Van de docenten laat 28% ongeveer de helft van de teksten thuis en ongeveer de helft van de teksten op school lezen (havo-resp.: 27%; vwo-resp.: 29%). De boekgebruikers passen dit principe minder vaak toe op het havo dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 22%; z-resp.: 33%), terwijl voor het vwo het tegenovergestelde geldt (b-resp.: 34%; z-resp.: 25%).

Op het vwo wordt vaker dan op het havo het merendeel van de teksten thuis gelezen (havo-resp.: 9%; vwo-resp.: 17%). De boekgebruikers doen dit in minder sterke mate dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 6%; z-resp.: 21%).

4.4.2.11 Het behandelen van de teksten

Van de havo-docenten gaat 40% (b-resp.: 45%; z-resp.: 35%) en van de vwo-docenten gaat 40% (b-resp.: 35%; z-resp.: 45%) bij de behandeling van een tekst (nadat de tekst gelezen en eventueel herlezen is en noodzakelijke toelichtingen zijn gegeven, bijv. vertaling van moeilijke woorden of passages, achtergrondinformatie) over het algemeen als volgt te werk: De leerlingen krijgen de gelegenheid hun leeservaringen (d.w.z. hun primaire reacties op de tekst) naar voren te brengen. Vervolgens stelt de docent via de vragen en opdrachten uit het boek (of die van hemzelf) die zaken aan de orde die hij belangrijk vindt m.b.t. vorm en/of inhoud. Van de havo-docenten laat 32% (b-resp.: 28%; z-resp.: 36%) en van de vwo-docenten laat 28% (b-resp.: 33%; z-resp.: 23%) de inventarisatie van de leeservaringen achterwege en stelt via de vragen en opdrachten van het boek (of die van hemzelf) direct die zaken aan de orde die hij belangrijk vindt m.b.t. vorm en/of inhoud. Van de havo-docenten laat 16% (b-resp.: 18%; z-resp.: 14%) en van de vwo-docenten laat 19% (b-resp.: 22%; z-resp.: 15%) ook de fase van vraag en antwoord achterwege en geeft direct uitleg, waarbij de leerlingen luisteren en eventueel aantekeningen maken. Van de havo-docenten gaat 4% (b-resp.: 3%; z-resp.: 5%) en van de vwo-docenten gaat 8% (b-resp.: 8%; z-resp.: 7%) bij de behandeling van de tekst als volgt te werk: De leerlingen krijgen de gelegenheid hun leeservaringen naar voren te brengen. Mede op basis hiervan wordt bepaald wat aan de orde komt.

De percentages van de havo- en de vwo-docenten verschillen nauwelijks. Wel is er een verschil te constateren tussen de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. De boekgebruikers kiezen op het havo eerder dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal voor een aanpak waarbij de inbreng

van de leerlingen (= aanpak 1 en 4) duidelijk gevraagd wordt (b-resp.: 48%; z-resp.: 40%). Voor het vwo geldt dat de gebruikers van zelf samengesteld materiaal dit in sterkere mate doen (b-resp.: 43%; z-resp.: 52%).

Ruim de helft van de boekgebruikers (havo-resp.: 54%; vwo-resp.: 54%) biedt over het algemeen ter verduidelijking van de literaire informatie enkele 'eigen' teksten aan. Iets meer dan een kwart van de docenten (havo-resp.: 27%; vwo-resp.: 27%) biedt veel 'eigen' teksten aan. Er is geen verschil tussen havo- en vwo-docenten te constateren.

4.4.2.12 De tevredenheid over de teksten uit het boek

Van de boekgebruikers vindt 13% (havo-resp.: 12%; vwo-resp.: 14%) dat de inhoud van de teksten uit het boek over het algemeen goed aansluit bij wat leerlingen aanspreekt. Van de docenten is 29% (havo-resp.: 38%; vwo-resp.: 21%) van mening dat de inhoud niet goed aansluit bij wat leerlingen aanspreekt.

Van de docenten is 26% (havo-resp.: 40%; vwo-resp.: 12%) van mening dat het taalgebruik van de teksten over het algemeen te moeilijk is.

De docenten zijn redelijk tevreden over de verschillende soorten teksten die in het boek voorkomen. Alleen ten aanzien van de fragmenten is een kwart van de docenten van mening (havo-resp.: 25%; vwo-resp.: 25%) dat deze te veel voorkomen. Een kwart van de docenten of meer is van mening dat de volgende soorten van teksten te weinig voorkomen:

Tabel 4.25

	HAVO	VWO
1. Teksten uit de periode na 1960	35%	43%
2. Korte teksten (4 pagina's of minder)		25%
3. Langere teksten (5 pagina's of meer)	30%	
4. Triviaal- en populaire literatuur	44%	45%
5. Zakelijke teksten	51%	50%
6. Teksten met een bepaalde dominante werking (bijv. spanning, humor)	62%	53%

Ten aanzien van de aspecten inhoud en taalgebruik van de teksten blijken de havo-docenten duidelijk ontevredener dan de vwo-docenten. Het aanbod van soorten teksten wordt door de docenten voor zowel het havo als het vwo in ongeveer gelijke mate bekritiseerd.

4.4.2.13 Het aanbieden van teksten door de gebruikers van zelf samengesteld materiaal

Een kwart van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal of meer biedt geen

tot weinig teksten van de volgende soorten aan:

Tabel 4.26

	HAVO	VWO
1. Teksten uit de periode voor 1900	72%	41%
2. Teksten uit de periode tussen 1900 en 1945	39%	
3. Gedichten	67%	51%
4. Toneel	55%	37%
5. Fragmenten	58%	60%
6. Langere teksten (5 pagina's of meer)	48%	46%
7. Triviaal- en populaire literatuur	65%	82%
8. Zakelijke teksten	75%	76%
9. Teksten met een bepaalde dominante werking (bijv. spanning, humor)	32%	36%

Een kwart van de docenten of meer biedt veel tot uitsluitend teksten van de volgende soorten aan:

Tabel 4.27

	HAVO	VWO
1. Teksten uit de periode tussen 1945 en 1960	33%	32%
2. Teksten uit de periode na 1960	35%	35%
3. Prozateksten	71%	62%
4. Korte teksten (4 pagina's of minder)	52%	45%
5. Waardevolle literatuur	52%	69%
6. Teksten met een bepaalde dominante werking (bijv. spanning, humor)	29%	

Uit de cijfers blijkt dat de gebruikers van zelf samengesteld materiaal een voorkeur hebben voor de moderne waardevolle literatuur en voor prozateksten en korte teksten.

4.4.2.14 Het behandelen van de vragen en opdrachten

Alleen de literatuurboeken *Spiegel der deutschen Literatur*, *Zeitbild und Dichtung* en *Durchblicke* hebben vragen en opdrachten opgenomen, waarbij nog opgemerkt dient te worden dat de vragen en opdrachten van *Durchblicke* alleen betrekking hebben op de teksten en niet op de literaire informatie.

Ongeveer driekwart van de boekgebruikers behandelt de vragen en opdrachten nooit of slechts zo nu en dan voor zover deze bij de literaire inleidingen (havo-resp.: 74%; vwo-resp.: 72%) en de teksten (havo-resp.: 74%; vwo-resp.: 81%) voorkomen. Slechts 13% van de boekgebruikers behandelt (bijna) altijd de vragen en opdrachten bij de literaire inleidingen (havo-resp.: 14%; vwo-resp.: 16%) en de

teksten (havo-resp.: 13%; vwo-resp.: 10%).

De gebruikers van zelf samengesteld materiaal maken vaker bij de behandeling van de teksten (havo-resp.: 65%; vwo-resp.: 63%) dan bij de behandeling van de literaire informatie (havo-resp.: 49%; vwo-resp.: 46%) gebruik van op schrift gestelde vragen en opdrachten.

Van de docenten die de vragen en opdrachten bij de literaire informatie behandelen, laten de boekgebruikers deze vaker dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal eerst schriftelijk maken, waarna deze klassikaal behandeld worden (b-resp.: 51%; z-resp.: 36%). De percentages zijn voor havo en vwo nagenoeg gelijk (havo-resp.: 44%; vwo-resp.: 43%). Van de docenten stelt 34% (havo-resp.: 35%; vwo-resp.: 33%) de vragen en opdrachten direct mondeling aan de orde. De gebruikers van zelf samengesteld materiaal doen dit in sterkere mate dan de boekgebruikers (b-resp.: 30%; z-resp.: 38%). Dit verschil wordt met name door de aanpak op het vwo veroorzaakt (vwo-b-resp.: 23%; vwo-z-resp.: 43%). De gebruikers van zelf samengesteld materiaal maken vaker dan de boekgebruikers gebruik van een combinatie van bovenbeschreven aanpakken (b-resp.: 8%; z-resp.: 16%).

Van de docenten die de vragen en opdrachten bij de teksten behandelen, laten de havo-docenten (b-resp.: 37%; z-resp.: 39%) deze iets minder vaak dan de vwo-docenten (b-resp.: 42%; z-resp.: 42%) eerst schriftelijk maken, waarna de docent ze aan de orde stelt. Een iets kleinere groep docenten stelt de vragen direct mondeling aan de orde, waarbij er nauwelijks verschillen zijn tussen havo- en vwo-docenten (havo-resp.: 36%; vwo-resp.: 38%) en tussen boekgebruikers en gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 38%; z-resp.: 36%). De gebruikers van zelf samengesteld materiaal maken vaker dan de boekgebruikers gebruik van een combinatie van bovenbeschreven aanpakken (b-resp.: 4%; z-resp.: 8%).

Van de docenten die vragen en opdrachten bij de literaire informatie en/of teksten behandelen, maken de vwo-docenten (b-resp.: 78%; z-resp.: 53%) eerder vaak tot altijd gebruik van de groeperingsvorm 'de leerlingen werken individueel' als voorbereiding op een klassikale behandeling van de vragen en opdrachten dan de havo-docenten (b-resp.: 58%; z-resp.: 48%). De boekgebruikers doen dit in sterkere mate dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 68%; z-resp.: 50%). De havo-docenten laten de leerlingen eerder vaak tot altijd in tweetallen werken (havo-resp.: 32%; vwo-resp.: 20%). Voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal geldt dit in sterkere mate dan voor de boekgebruikers (b-resp.: 18%; z-resp.: 34%). De gebruikers van zelf samengesteld materiaal laten de leerlingen eerder vaak tot altijd in groepjes van meer dan twee leerlingen werken (b-resp.: 6%; z-resp.: 12%). Er is nauwelijks verschil tussen havo- en vwo-docenten (havo-resp.: 9%; vwo-resp.: 10%).

Van de boekgebruikers biedt 42% bij de behandeling van de literaire informatie enkele 'eigen' op schrift gestelde vragen en opdrachten aan (havo-resp.: 51%; vwo-resp.: 34%). Van de docenten biedt 9% veel 'eigen' vragen en opdrachten aan (havo-resp.: 8%; vwo-resp.: 10%).

Van de boekgebruikers biedt 47% bij de behandeling van de teksten enkele 'eigen' op schrift gestelde vragen en opdrachten aan (havo-resp.: 52%; vwo-resp.: 43%). Van de docenten biedt 10% veel 'eigen' vragen en opdrachten aan (havo-resp.: 12%; vwo-resp.: 8%).

4.4.2.15 De tevredenheid over de vragen en opdrachten uit het boek

Van de boekgebruikers is 14% echt tevreden over de vragen en opdrachten uit het boek (havo-resp.: 13%; vwo-resp.: 15%). Daarentegen is 31% echt ontevreden (havo-resp.: 33%; vwo-resp.: 29%).

Het taalgebruik van de vragen en opdrachten sluit volgens 72% van de docenten over het algemeen goed aan bij het niveau van de leerlingen (havo-resp.: 72%; vwo-resp.: 72%). De havo-docenten vinden vaker dan de vwo-docenten dat het taalgebruik over het algemeen te moeilijk is (havo-resp.: 13%; vwo-resp.: 6%).

De havo-docenten vinden vaker dan de vwo-docenten dat de moeilijkheidsgraad van de vragen en opdrachten redelijk tot te makkelijk is (havo-resp.: 68%; vwo-resp.: 58%). Van de docenten vindt 20% de moeilijkheidsgraad goed tot te moeilijk (havo-resp.: 20%; vwo-resp.: 20%).

Ongeveer een kwart van de docenten vindt de variatie in de vragen en opdrachten onvoldoende (havo-resp.: 27%; vwo-resp.: 23%). Van de docenten vindt 12% de variatie voldoende (havo-resp.: 12%; vwo-resp.: 11%).

Van de docenten is 32% van mening dat er te veel vragen en opdrachten in het boek opgenomen zijn (havo-resp.: 31%; vwo-resp.: 33%). De havo-docenten vinden vaker dan de vwo-docenten dat er te weinig vragen en opdrachten in het boek opgenomen zijn (havo-resp.: 18%; vwo-resp.: 6%).

Meer dan een kwart van de docenten is van mening dat de volgende soorten vragen en opdrachten m.b.t. de literaire informatie te weinig in het boek voorkomen: a) vragen naar inzicht (havo-resp.: 30%; vwo-resp.: 36%), b) productief-creatieve vragen en opdrachten (havo-resp.: 44%; vwo-resp.: 40%), c) evaluatieve vragen (havo-resp.: 41%; vwo-resp.: 45%) en d) open vragen (havo-resp.: 27%; vwo-resp.: 26%).

Een kwart van de docenten of meer is van mening dat de volgende soorten vragen en opdrachten m.b.t. de teksten te weinig voorkomen: a) vragen naar inzicht (vwo-resp.: 25%), b) vragen en opdrachten m.b.t. de vorm van de teksten (havo-resp.: 27%; vwo-resp.: 27%), c) productief-creatieve vragen en opdrachten (havo-resp.: 34%; vwo-resp.: 30%), d) vragen en opdrachten die tot doel hebben

het laten verwoorden en verdiepen van de leeservaringen van de leerlingen (havo-resp.: 37%; vwo-resp.: 34%), e) evaluatieve vragen (havo-resp.: 35%; vwo-resp.: 37%) en vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de literatuur en f) de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen (havo-resp.: 46%; vwo-resp.: 44%), g) de maatschappelijke werkelijkheid (havo-resp.: 42%; vwo-resp.: 39%) en h) de historische context (havo-resp.: 32%).

4.4.2.16 Het aanbieden van vragen en opdrachten door de gebruikers van zelf samengesteld materiaal

Van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal die 'eigen' op schrift gestelde vragen en opdrachten aanbieden, biedt meer dan een kwart niet of nauwelijks de volgende soorten vragen en opdrachten m.b.t. de literaire informatie aan: a) productief-creatieve vragen en opdrachten (havo-resp.: 75%; vwo-resp.: 70%), b) evaluatieve vragen (havo-resp.: 27%) en c) gesloten vragen (havo-resp.: 36%; vwo-resp.: 34%). Daarentegen biedt meer dan een kwart vaak de volgende soorten vragen en opdrachten m.b.t. de literaire informatie aan: a) vragen naar inzicht (havo-resp.: 29%; vwo-resp.: 46%), b) evaluatieve vragen (vwo-resp.: 27%) en c) open vragen (havo-resp.: 34%; vwo-resp.: 39%).

Meer dan een kwart van de docenten biedt niet of nauwelijks de volgende soorten vragen en opdrachten m.b.t. de teksten aan: a) vragen naar feitenkennis (havo-resp.: 32%; vwo-resp.: 34%), b) vragen en opdrachten m.b.t. de vorm van de teksten (havo-resp.: 31%), c) productief-creatieve vragen en opdrachten (havo-resp.: 71%; vwo-resp.: 78%), d) gesloten vragen (havo-resp.: 41%; vwo-resp.: 41%), e) vragen en opdrachten die tot doel hebben het laten verwoorden en verdiepen van de leeservaringen van de leerlingen (havo-resp.: 40%; vwo-resp.: 32%) en vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en f) de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen (havo-resp.: 45%; vwo-resp.: 38%) en g) de historische context (havo-resp.: 45%). Daarentegen biedt meer dan een kwart van de docenten vaak de volgende soorten vragen en opdrachten m.b.t. de teksten aan: a) vragen naar inzicht (havo-resp.: 36%; vwo-resp.: 58%), b) vragen en opdrachten m.b.t. de inhoud van de tekst (havo-resp.: 45%; vwo-resp.: 46%), c) evaluatieve vragen (vwo-resp.: 29%) en d) open vragen (havo-resp.: 35%; vwo-resp.: 37%).

4.4.2.17 De illustraties

Bij de boekgebruikers besteedt 75% van de docenten (havo-resp.: 79%; vwo-resp.: 72%) nooit of slechts af en toe aandacht aan de illustraties uit het boek. Bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal besteedt 83% van de docenten nooit of slechts af en toe aandacht aan illustraties (havo-resp.: 83%; vwo-resp.: 82%).

Slechts een minderheid van de boekgebruikers is echt tevreden over de

illustraties uit het boek (havo-resp.: 17%; vwo-resp.: 28%). Men vindt dat er te weinig illustraties aangeboden worden (havo-resp.: 64%; vwo-resp.: 46%). Ruim driekwart van de docenten beoordeelt de illustraties als redelijk tot onvoldoende m.b.t. de volgende drie aspecten: a) het onderschrift van de illustratie (havo-resp.: 79%; vwo-resp.: 73%), b) de aandacht die in de tekst zelf aan de illustratie wordt besteed (havo-resp.: 83%; vwo-resp.: 84%) en c) de functionaliteit, d.w.z. de informatie die uit de illustratie af te leiden is (havo-resp.: 87%; vwo-resp.: 87%).

4.4.2.18 Het audiovisuele materiaal

Bij de behandeling van de literaire informatie maakt meer dan driekwart van de docenten nooit tot slechts af en toe gebruik van audiovisueel materiaal (b-resp.: 88%; z-resp.: 83%). De boekgebruikers maken op het havo minder vaak dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal vaak tot altijd gebruik van audiovisueel materiaal (havo-b-resp.: 9%; havo-z-resp.: 18%).

Bij de behandeling van de teksten maakt meer dan driekwart van de docenten nooit of slechts af en toe gebruik van audiovisueel materiaal. Voor de boekgebruikers geldt dit in sterkere mate dan voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 93%; z-resp.: 67%). De gebruikers van zelf samengesteld materiaal maken duidelijk eerder vaak tot altijd gebruik van audiovisueel materiaal bij de behandeling van de tekst dan de boekgebruikers (b-resp.: 6%; z-resp.: 33%).

4.4.2.19 De docentenhandleiding

Alleen het literatuurboek *Durchblicke* beschikt over een bijbehorende docentenhandleiding. Van de docenten heeft 96% deze handleiding in het bezit.

Met betrekking tot de docentenhandleiding kunnen alleen uitspraken gedaan worden over de havo-docenten, omdat er te weinig vwo-respondenten zijn om zinvolle uitspraken te kunnen doen.

Van de havo-docenten maakt 65% tamelijk veel tot veel gebruik van de in de docentenhandleiding aangeboden informatie. Bijna de helft van de havo-docenten is dan ook echt tevreden over de aangeboden informatie (45%). De overigen zijn redelijk tevreden. Wel is een kwart van de respondenten of meer van mening dat de onderstaande soorten van informatie te weinig voorkomen:

Tabel 4.28

1. De specifieke vakdoelen	45%
2. Literatuurverwijzingen	45%
3. Leeservaringen van leerlingen e.a. m.b.t. de teksten	45%
4. Aanwijzingen voor de behandeling van de hoofdstukken	45%
5. Aanwijzingen voor de behandeling van de teksten	45%
6. De achterliggende algemene onderwijsdoelen	35%
7. Veronderstelde beginsituatie van de leerling	35%
8. Interpretaties bij de teksten	35%
9. Voorstellen voor de toetsing	35%
10. Aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen	30%
11. Informatie over het uittesten van de methode	25%
12. Veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen bij de docent	25%

4.4.2.20 De behoefte aan een (nieuw) literatuurboek

Meer dan de helft van de boekgebruikers heeft behoefte aan een nieuw leerboek voor het literatuuronderwijs (havo-resp.: 63%; vwo-resp.: 55%). De vwo-docenten zijn meer tevreden over het gebruikte literatuurboek dan de havo-docenten (havo-resp.: 24%; vwo-resp.: 37%). Deze docenten hebben derhalve geen behoefte aan een nieuw literatuurboek. Dit laatste geldt ook voor 4% van de boekgebruikers die als alternatief liever met zelf samengesteld materiaal willen werken (havo-resp.: 5%; vwo-resp.: 3%).

Van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal heeft 45% behoefte aan een literatuurboek (havo-resp.: 45%; vwo-resp.: 45%). De overigen blijven liever met het eigen materiaal werken.

4.4.2.21 De behoefte aan literaire informatie

Van de docenten is 96% van mening dat het boek informatie m.b.t. de literatuurgeschiedenis dient te bevatten (havo-resp.: 93%; vwo-resp.: 99%). De boekgebruikers stemmen hierin overeen met de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 98%; z-resp.: 94%).

De boekgebruikers zijn vaker dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal van mening dat deze informatie systematisch in een chronologisch overzicht van de literatuurgeschiedenis aangeboden dient te worden (b-resp.: 58%; z-resp.: 47%). Hierbij is er nauwelijks verschil tussen havo- en vwo-docenten (havo-resp.: 51%; vwo-resp.: 54%). Van de docenten vindt 38% dat de literaire informatie niet systematisch chronologisch, maar uitgaande van de teksten en wel in functie van de teksten dient te worden aangeboden (havo-resp.: 40%; vwo-resp.: 35%). Er is nauwelijks verschil tussen de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 36%; z-resp.: 39%). De gebruikers van zelf samengesteld materiaal zijn wel vaker dan de boekgebruikers van mening dat de literaire informatie in een combinatie van bovenbeschreven ordeningsprincipes

aangeboden dient te worden (b-resp.: 2%; z-resp.: 7%).

Meer dan een kwart van de docenten is van mening dat het boek geen tot weinig van de volgende soorten van literaire informatie dient te bevatten:

Tabel 4.29

	H	V	b	z
1. Biografische informatie	68%	57%	59%	66%
2. Literair- en cultuur-historische informatie	37%		32%	43%
3. Sociaal-politiek-economische informatie	34%		31%	36%
4. Literair-theoretische informatie	81%	49%	62%	69%
5. Literair-sociologische informatie	62%	51%	52%	61%

Meer dan een kwart van de docenten vindt dat het boek tamelijk veel tot veel van de volgende soorten van literaire informatie dient te bevatten:

Tabel 4.30

	H	V	b	z
1. Biografische informatie	29%	41%	40%	29%
2. Literair- en cultuur-historische informatie	63%	87%	79%	70%
3. Sociaal-politiek-economische informatie	65%	86%	80%	71%
4. Literair-theoretische informatie		50%	56%	45%
5. Literair-sociologische informatie	36%	47%	47%	36%

4.4.2.22 De behoefte aan teksten

Bijna alle docenten zijn van mening dat het boek teksten dient te bevatten (havo-resp.: 96%; vwo-resp.: 95%). De gebruikers van zelf samengesteld materiaal vinden dit in iets sterkere mate dan de boekgebruikers (b-resp.: 93%; z-resp.: 98%).

De gebruikers van zelf samengesteld materiaal vinden vaker dan de boekgebruikers dat het boek ook leestips dient te bevatten (b-resp.: 91%; z-resp.: 96%). Er is weinig verschil tussen de havo- en vwo-docenten (havo-resp.: 95%; vwo-resp.: 92%).

De vwo-docenten zijn vaker dan de havo-docenten van mening dat de tekstordening chronologisch aan de literatuurgeschiedenis dient te zijn (havo-resp.: 32%; vwo-resp.: 45%). Voor de boekgebruikers geldt dit in sterkere mate dan voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 47%; z-resp.: 30%). De havo-docenten vinden vaker dan de vwo-docenten dat de teksten opklimmend in moeilijkheidsgraad geordend dienen te zijn met een grote variatie in genres, thema's en dominante werking (havo-resp.: 31%; vwo-resp.: 23%). Er is niet veel verschil tussen de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 25%; z-resp.: 29%). De havo-docenten vinden iets vaker dan de

vwo-docenten dat de teksten naar thema's geordend dienen te zijn (havo-resp.: 15%; vwo-resp.: 10%). Ook hier is er weinig verschil tussen de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 14%; z-resp.: 11%).

De gebruikers van zelf samengesteld materiaal vinden duidelijk vaker dan de boekgebruikers dat de teksten naar genres geordend dienen te zijn (b-resp.: 4%; z-resp.: 15%). Er is weinig verschil tussen de havo- en de vwo-docenten (havo-resp.: 8%; vwo-resp.: 10%).

Meer dan een kwart van de docenten is van mening dat van de volgende soorten van teksten er in het boek geen of slechts een enkele opgenomen dienen te worden:

Tabel 4.31

	H	V	b	z
1. Teksten voor 1900	48%		37%	58%
2. Gedichten	38%		37%	39%
3. Toneel (dramateksten)	45%	29%	40%	34%
4. Fragmenten	45%	43%	43%	44%
5. Zgn. 'waardevolle' literatuur	56%	47%	59%	44%
6. Triviaal- en populaire literatuur	52%	67%	58%	61%
7. Zakelijke teksten	74%	72%	71%	76%
8. Teksten met een bepaalde dominante werking (bijv. spanning, humor)	26%	31%	27%	30%

Meer dan een kwart van de docenten vindt dat in het boek het merendeel tot alle teksten tot de volgende soorten dienen te behoren:

Tabel 4.32

	H	V	b	z
1. Teksten na 1960	35%	29%	29%	36%
2. Prozateksten	44%	32%	32%	43%
3. Korte teksten (4 pagina's of minder)	45%	34%	37%	42%
4. Langere teksten (5 pagina's of meer)	36%	42%		39%
5. Zgn. 'waardevolle' literatuur	34%	44%	33%	45%
6. Teksten met een bepaalde dominante werking (bijv. spanning, humor)	33%			33%

De percentages uit de bovenstaande twee tabellen worden tot 100 gecompleteerd door docenten die van mening zijn dat het boek een redelijk aantal van deze soorten teksten dient te bevatten. Dit geldt ook voor de soorten teksten die in geen van de overzichten voorkomen, te weten 'teksten tussen 1900 en 1945' en 'teksten tussen 1945 en 1960'.

4.4.2.23 De behoefte aan vragen en opdrachten

Van de docenten is 78% van mening dat het boek vragen en opdrachten dient te bevatten. De havo-docenten vinden dit in iets sterkere mate dan de vwo-docenten (havo-resp.: 80%; vwo-resp.: 75%). De gebruikers van zelf samengesteld materiaal vinden vaker dan de boekgebruikers dat het boek vragen en opdrachten dient te bevatten (b-resp.: 71%; z-resp.: 84%).

Deze vragen en opdrachten zouden volgens de meerderheid van de docenten aan het eind van elk hoofdstuk gepresenteerd dienen te worden (b-resp.: 64%; z-resp.: 62%). De havo-docenten vinden dit in iets sterkere mate dan de vwo-docenten (havo-resp.: 65%; vwo-resp.: 60%). De gebruikers van zelf samengesteld materiaal zijn vaker dan de boekgebruikers van mening dat de vragen en opdrachten in een apart werkboek thuishoren (b-resp.: 27%; z-resp.: 32%). De vwo-docenten vinden dit iets vaker dan de havo-docenten (havo-resp.: 27%; vwo-resp.: 32%). Een minderheid van 8% van zowel de havo- als de vwo-docenten is van mening dat de vragen en opdrachten achter in het tekstboek opgenomen moeten worden (b-resp.: 10%; z-resp.: 6%).

Meer dan een kwart van de docenten is van mening dat er in het boek geen of slechts enkele van de volgende soorten vragen en opdrachten m.b.t. de literaire informatie aangeboden zouden moeten worden.

Tabel 4.33

	H	V	b	z
1. Produktief-creatieve vragen en opdr.	65%	62%	58%	70%
2. Evaluatieve vragen	42%		36%	48%
3. Gesloten vragen	26%	35%	37%	24%
4. Open vragen	37%	25%	27%	34%

Meer dan een kwart van de docenten vindt dat het merendeel van de vragen en opdrachten tot alle vragen en opdrachten m.b.t. de literaire informatie in het boek tot de volgende soorten zouden moeten behoren:

Tabel 4.34

	H	V	b	z
1. Vragen naar feitenkennis	32%		27%	36%
2. Vragen naar inzicht		47%	45%	48%
3. Gesloten vragen	27%		18%	36%
4. Open vragen		28%	24%	32%

De percentages uit de bovenstaande twee tabellen worden tot 100

gecompleteerd door docenten die van mening zijn dat het boek een redelijk aantal van deze soorten vragen en opdrachten m.b.t. de literaire informatie dienen te bevatten.

Meer dan een kwart van de docenten is van mening dat het boek geen tot slechts enkele van de volgende soorten vragen en opdrachten m.b.t. de teksten dient te bevatten.

Tabel 4.35

	H	V	b	z
1. Vragen naar feitenkennis	35%	40%	34%	41%
2. Vragen en opdrachten m.b.t. de vorm van de teksten	59%	35%	47%	47%
3. Produktief-creatieve vragen en opdrachten	71%	67%	67%	71%
4. Vragen en opdrachten die tot doel hebben het laten verwoorden en verdiepen van de leeservaringen van de leerlingen	43%	28%	34%	38%
5. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen	44%	38%	32%	50%
6. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de maatschappelijke werkelijkheid	26%		21%	31%
7. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de historische context	47%		45%	49%
8. Evaluatieve vragen	41%	28%	34%	35%
9. Gesloten vragen	34%	43%	43%	35%
10. Open vragen	31%		28%	34%

Meer dan een kwart van de docenten vindt dat het merendeel van de vragen en opdrachten tot alle vragen en opdrachten m.b.t. de teksten in het boek tot de volgende soorten zouden moeten behoren:

Tabel 4.36

	H	V	b	z
1. Vragen naar inzicht		49%	47%	50%
2. Vragen en opdrachten m b t de inhoud van de teksten	42%	28%		35%
3. Vragen en opdrachten die tot doel hebben het laten verwoorden en verdiepen van de leeservaringen van de leerlingen		28%		28%
4. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de maatschappelijke werkelijkheid		28%	28%	
5. Gesloten vragen		27%	27%	

De percentages uit de bovenstaande twee tabellen worden tot 100 gecompleteerd door docenten die van mening zijn dat het boek een redelijk aantal van deze soorten vragen en opdrachten m.b.t. de teksten dient te bevatten.

4.4.2.24 De behoefte aan audiovisueel materiaal

De gebruikers van zelf samengesteld materiaal zijn vaker dan de boekgebruikers van mening dat het boek geen ondersteunend audiovisueel materiaal dient te bevatten (b-resp.: 13%; z-resp.: 18%). Er is bijna geen verschil tussen de havo- en vwo-docenten (havo-resp.: 16%; vwo-resp.: 15%).

Van de overige docenten is de meerderheid van mening dat het boek ondersteunend audiomateriaal (bijv. geluidscassettes) dient te bevatten. Er is hierbij geen verschil tussen de havo- en vwo-docenten (havo-resp.: 71%; vwo-resp.: 71%), maar wel tussen de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 67%; z-resp.: 75%).

De meerderheid van de docenten is eveneens van mening dat het boek ondersteunend audiovisueel materiaal (bijv. video's) dient te bevatten. De havo-docenten vinden dit in nagenoeg gelijke mate als de vwo-docenten (havo-resp.: 74%; vwo-resp.: 71%). Hetzelfde geldt voor de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 74%; z-resp.: 71%).

De gebruikers van zelf samengesteld materiaal vinden vaker dan de boekgebruikers dat het boek ondersteunend visueel materiaal (bijv. foto's) dient te bevatten (b-resp.: 43%; z-resp.: 56%). Ook de havo-docenten vinden dit in iets sterkere mate dan de vwo-docenten (havo-resp.: 47%; vwo-resp.: 52%).

4.4.2.25 De behoefte aan een docentenhandleiding

Van zowel de havo- als de vwo-docenten is 8% van mening dat het boek geen docentenhandleiding dient te bevatten (havo-resp.: 8%; vwo-resp.: 8%). Voor de boekgebruikers geldt dit in iets sterkere mate dan voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (b-resp.: 11%; z-resp.: 5%).

Tabel 4.37 geeft aan in welke mate de overige docenten van mening zijn dat de genoemde elementen in de docentenhandleiding opgenomen dienen te worden.

Tabel 4.37

	H	V	b	z
1. Aanwijzingen voor de behandeling van de teksten	80%	78%	77%	81%
2. Interpretaties bij de teksten	79%	76%	78%	78%
3. Aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen	76%	74%	76%	74%
4. Voorstellen voor de toetsing	71%	66%	67%	70%
5. Aanwijzingen voor de behandeling van de perioden/stromingen	63%	61%	64%	60%
6. Aanwijzingen voor het te gebruiken audiovisuele materiaal	62%	59%	65%	56%
7. Literatuurverwijzingen	59%	59%	57%	61%
8. Aanvullende informatie m.b.t. de perioden/stromingen	53%	56%	55%	53%
9. De achterliggende algemene onderwijsdoelen	40%	33%	35%	38%

	H	V	b	z
10. De specifieke vakdoelen	37%	34%	36%	35%
11. Aanwijzingen voor de samenwerking met collega's van andere talensecties	28%	30%	30%	27%
12. Veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen bij de docent	28%	29%	27%	31%
13. Veronderstelde beginsituatie van de leerling	27%	23%	24%	26%
14. Informatie over het uittesten van de methode	24%	23%	26%	20%
15. Leeservaringen van leerlingen e.a. m.b.t. de teksten	24%	22%	26%	20%

Uit de tabel blijkt dat het verschil tussen de havo- en de vwo-docenten maximaal 7% is (betreft element 9). Het verschil tussen de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal bedraagt maximaal 9% (betreft element 6). Geconcludeerd kan worden dat de afzonderlijke docentgroepen grotendeels in de mate van hun behoeften overeenstemmen. Deze behoeften bevinden zich met name op het vlak van de praktische hulp (de elementen 1 t/m 8: aanwijzingen voor de behandeling, voorstellen voor de toetsing, extra achtergrondinformatie). De docenten hebben duidelijk minder behoefte aan theoretische informatie m.b.t. uitgangspunten en doelstellingen van het boek (de elementen 9 t/m 14).

4.4.2.26 *Het invullen van de vragenlijst*

Van de boekgebruikers heeft 85% en van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal heeft 77% de vragenlijst binnen de van te voren door de onderzoeker aangegeven tijd van anderhalf uur ingevuld. Van de boekgebruikers heeft 9% en van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal heeft 13% langer dan anderhalf uur tijd nodig gehad voor het invullen van de vragenlijst. Van de overige docenten is geen opgave ontvangen.

4.4.2.27 *Samenvatting van de belangrijkste resultaten*

Het onderstaande overzicht geeft een samenvatting van de belangrijkste resultaten van de enquête.

- 1) De havo-docenten vinden het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal over het algemeen onaantrekkelijker voor de leerling. De gebruikers van zelf samengesteld materiaal zijn tevredener over de aantrekkelijkheid dan de boekgebruikers.
- 2) Het zelf samengestelde materiaal wordt meestal tot altijd aangeboden in de vorm van losse kopieën, die de leerlingen eventueel in een aparte map opbergen. Havo-docenten werken vaker dan vwo-docenten met readers.
- 3) Het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal wordt ten behoeve

van de lesvoorbereiding ongeveer even vaak gebruikt in havo-4 en vwo-4 en in havo-5, vwo-5 en 6. De boekgebruikers gebruiken het boek minder vaak dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal het materiaal. Voor het gebruik van het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal in de les zelf gelden de zelfde clusters van klassen. De gebruikers van zelf samengesteld materiaal gebruiken het materiaal vaker in de les zelf dan de boekgebruikers het boek. Ook voor het laten maken van huiswerk vormen de klassen havo-5 en vwo-5 en 6 een cluster. De boekgebruikers laten vaker het boek voor het maken van huiswerk gebruiken dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal het materiaal.

De gebruikers van zelf samengesteld materiaal toetsen duidelijk vaker dan de boekgebruikers (bijna) alles wat van de literaire informatie, de teksten en de vragen en opdrachten behandeld is. De literaire informatie wordt duidelijk het meest getoetst.

- 4) De meerderheid van de boekgebruikers volgt de volgorde van het boek, waarbij een deel van de docenten af en toe bepaalde hoofdstukken overslaat. De havo-docenten volgen minder dan de vwo-docenten de ordening van het boek.

De meerderheid van de docenten is echt tevreden over de ordening van het literatuurboek.

De meerderheid van de docenten is redelijk tevreden tot ontevreden over de ordening van het boek, gelet op wat leerlingen op een bepaald moment qua taalgebruik aankunnen, de behoefte van de leerlingen aan afwisseling en datgene wat leerlingen op een bepaald moment qua inhoud aankunnen. De havo-docenten zijn m.b.t. de aspecten taalgebruik en inhoud duidelijk ontevredener dan de vwo-docenten.

- 5) De docenten schenken meer aandacht aan de nieuwere dan aan de oudere perioden en stromingen. Het merendeel van de perioden en stromingen wordt vaker door de vwo-docenten dan door de havo-docenten behandeld; dit geldt sterker voor de oudere perioden en stromingen.

De boekgebruikers schenken zowel op het havo als op het vwo vaker aandacht aan de afzonderlijke perioden en stromingen dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal.

- 6) Ongeveer de helft van de docenten gaat bij de behandeling van de literaire informatie als volgt te werk: Men leest de literaire inleiding, licht deze toe en illustreert deze vervolgens aan de hand van een karakteristieke tekst. Voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal geldt dit in duidelijk sterkere mate dan voor de boekgebruikers.

Van de boekgebruikers geeft ruim de helft van de docenten enkele aanvullingen op de literaire informatie uit het boek.

- 7) Bijna de helft van de boekgebruikers is echt tevreden over de literaire informatie in het boek.

Ongeveer de helft van de docenten vindt dat er in het literatuurboek te weinig literair-theoretische (vwo) en literair-sociologische (vwo) informatie wordt aangeboden.

Ongeveer een kwart tot de helft van de docenten is van mening dat er in de literatuurboeken onvoldoende verbanden worden gelegd tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context van het werk (vwo), de werkelijkheid van de leerling nu, andere kunsten en tenslotte kennis van land en volk.

Havo-docenten zijn vaker dan vwo-docenten van mening dat het taalgebruik van de literaire inleidingen te moeilijk is.

Het merendeel van de docenten vindt de presentatie van de inleidingen over het algemeen redelijk overzichtelijk.

De meerderheid van de docenten is van mening dat de verdeling van de hoofd- en bijzaken redelijk is.

- 8) Meer dan de helft van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal biedt geen tot weinig biografische, literair-theoretische en literair-sociologische informatie aan.

Meer dan een kwart van de docenten legt veel verbanden tussen de literatuur en de literair- en cultuur-historische context van het werk (vwo), de sociaal-politiek-economische context van het werk en de werkelijkheid van de leerling nu.

- 9) Voor alle afzonderlijke literatuurboeken geldt, dat in een cursus zowel op het havo als op het vwo het grootste deel van de aangeboden teksten door minder dan de helft van de docenten behandeld wordt.

De boekgebruikers hebben een duidelijke voorkeur voor de schrijvers Brecht, Goethe, Lessing, Böll, Heine, Kafka en Schiller.

De gebruikers van zelf samengesteld materiaal hebben een duidelijke voorkeur voor de schrijvers Brecht, Boll, Dürrenmatt, Frisch, Goethe, Borchert, Kafka, Lenz, Schiller en Hauptmann.

- 10) De meerderheid van de docenten laten het merendeel van de teksten in de klas lezen. De boekgebruikers doen dit in sterkere mate dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal.

- 11) Bijna de helft van de docenten gaat bij de behandeling van een tekst (nadat de tekst gelezen en eventueel herlezen is en noodzakelijke toelichtingen zijn gegeven) over het algemeen als volgt te werk: de leerlingen krijgen de gelegenheid hun leeservaringen naar voren te brengen. Vervolgens stelt de docent via de vragen en opdrachten die zaken aan de orde die hij belangrijk vindt m.b.t. vorm en/of inhoud.

- 12) Slechts een kleine minderheid van de boekgebruikers vindt dat de inhoud van

de teksten uit het boek over het algemeen goed aansluit bij wat leerlingen aanspreekt.

Bijna de helft van de docenten is van mening dat het taalgebruik van de teksten voor de havo-leerlingen over het algemeen te moeilijk is.

Een kwart van de docenten of meer is van mening dat de volgende soorten van teksten te weinig voorkomen: 1) teksten uit de periode na 1960, 2) korte teksten (vwo), 3) langere teksten (havo), 4) triviaal-en populaire literatuur, 5) zakelijke teksten en 6) teksten met een bepaalde dominante werking.

- 13) De gebruikers van zelf samengesteld materiaal hebben een voorkeur voor de moderne waardevolle literatuur en voor prozateksten en korte teksten.

- 14) Ongeveer driekwart van de boekgebruikers behandelt de vragen en opdrachten nooit of slechts zo nu en dan.

Ongeveer de helft van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal maakt vaker bij de behandeling van de teksten dan van de literaire informatie gebruik van op schrift gestelde vragen en opdrachten.

Ongeveer de helft van de boekgebruikers biedt bij de behandeling van de literaire informatie en/of de teksten enkele tot veel 'eigen' op schrift gestelde vragen en opdrachten aan.

- 15) Slechts een kleine minderheid van de boekgebruikers is echt tevreden over de vragen en opdrachten uit het boek.

Bijna driekwart van de docenten is van mening dat het taalgebruik van de vragen en opdrachten over het algemeen goed aansluit bij het niveau van de leerlingen.

Meer dan de helft van de docenten is van mening dat de moeilijkheidsgraad van de vragen en opdrachten redelijk tot te makkelijk is.

Ongeveer een kwart van de docenten vindt de variatie in de vragen en opdrachten onvoldoende.

De havo-docenten vinden vaker dan de vwo-docenten dat er te weinig vragen en opdrachten in het boek opgenomen zijn.

- 16) Van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal die 'eigen' op schrift gestelde vragen en opdrachten m.b.t. de literaire informatie aanbieden, biedt meer dan een kwart vaak de volgende soorten aan: 1) vragen naar inzicht, 2) evaluatieve vragen (vwo) en 3) open vragen.

Bij de soorten teksten geldt dit voor: 1) vragen naar inzicht, 2) vragen en opdrachten m.b.t. de inhoud van de tekst, 3) evaluatieve vragen (vwo) en 4) open vragen.

- 17) Driekwart van de docenten besteedt nooit of slechts zo nu en dan aandacht aan de illustraties uit het boek. Slechts een minderheid is echt tevreden over de illustraties uit het boek.

- 18) Bij de behandeling van de literaire informatie en de teksten maakt meer dan

drickwart van de docenten nooit of slechts af en toe gebruik van audiovisueel materiaal.

- 19) Ruim de helft van de havo-docenten maakt tamelijk veel tot veel gebruik van de in de docentenhandleiding van *Durchblicke* aangeboden informatie. Bijna de helft van deze havo-docenten is echt tevreden over de aangeboden informatie. Bijna de helft van de docenten is van mening dat er te weinig informatie wordt aangeboden m.b.t.: 1) de specifieke vakdoelen, 2) literatuurverwijzingen, 3) leeservaringen, 4) aanwijzingen voor de behandeling van de hoofdstukken en 5) aanwijzingen voor de behandeling van de teksten.

- 20) Meer dan de helft van de boekgebruikers en bijna de helft van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal heeft behoefte aan een (nieuw) literatuurboek.

- 21) Bijna alle docenten zijn van mening dat het boek informatie m.b.t. de literatuurgeschiedenis dient te bevatten. De boekgebruikers zijn vaker dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal van mening dat deze informatie systematisch in een chronologisch overzicht van de literatuurgeschiedenis aangeboden dient te worden.

Meer dan een kwart van de docenten vindt dat het boek tamelijk veel tot veel van de volgende soorten van literaire informatie dient te bevatten:

1) biografische informatie, 2) literair- en cultuur-historische informatie, 3) sociaal-politiek-economische informatie, 4) literair-theoretische informatie (vwo) en 5) literair-sociologische informatie.

- 22) Bijna alle docenten zijn van mening dat het boek teksten dient te bevatten. De gebruikers van zelf samengesteld materiaal vinden vaker dan de boekgebruikers dat het boek ook leestips dient te bevatten.

De vwo-docenten zijn vaker dan de havo-docenten van mening dat de tekstordening chronologisch aan de literatuurgeschiedenis dient te zijn. Voor de boekgebruikers geldt dit in sterkere mate.

Meer dan een kwart van de docenten vindt dat in het boek het merendeel tot alle teksten tot de volgende soorten dienen te behoren: 1) teksten na 1960, 2) prozateksten, 3) korte teksten, 4) langere teksten, 5) 'waardevolle' literatuur en 6) teksten met een bepaalde dominante werking (havo).

- 23) Ruim driekwart van de docenten is van mening dat het boek vragen en opdrachten dient te bevatten. Dit geldt in sterkere mate voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. Deze vragen en opdrachten zouden volgens de meerderheid van de docenten aan het eind van elk hoofdstuk gepresenteerd dienen te worden.

Meer dan een kwart van de docenten vindt dat het merendeel van de vragen en opdrachten tot alle vragen en opdrachten m.b.t. de literaire informatie tot de volgende soorten zouden moeten behoren: 1) vragen naar feitenkennis (havo), 2) vragen naar inzicht (vwo), 3) gesloten vragen (havo) en 4) open

vragen (vwo).

Meer dan een kwart van de docenten vindt dat het merendeel van de vragen en opdrachten tot alle vragen en opdrachten m.b.t. de teksten tot de volgende soorten zouden moeten behoren: 1) vragen naar inzicht (vwo), 2) vragen en opdrachten m.b.t. de inhoud van de teksten, 3) vragen en opdrachten die tot doel hebben het laten verwoorden en verdiepen van de leeservaringen (vwo), 4) vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de maatschappelijke werkelijkheid (vwo) en 5) gesloten vragen (vwo).

- 24) De gebruikers van zelf samengesteld materiaal zijn vaker dan de boekgebruikers van mening dat het boek geen ondersteunend audiovisueel materiaal dient te bevatten.

Bijna driekwart van de overige docenten is van mening dat het boek ondersteunend audio- en audiovisueel materiaal dient te bevatten.

- 25) Bijna alle docenten zijn van mening dat het boek een docentenhandleiding dient te bevatten.

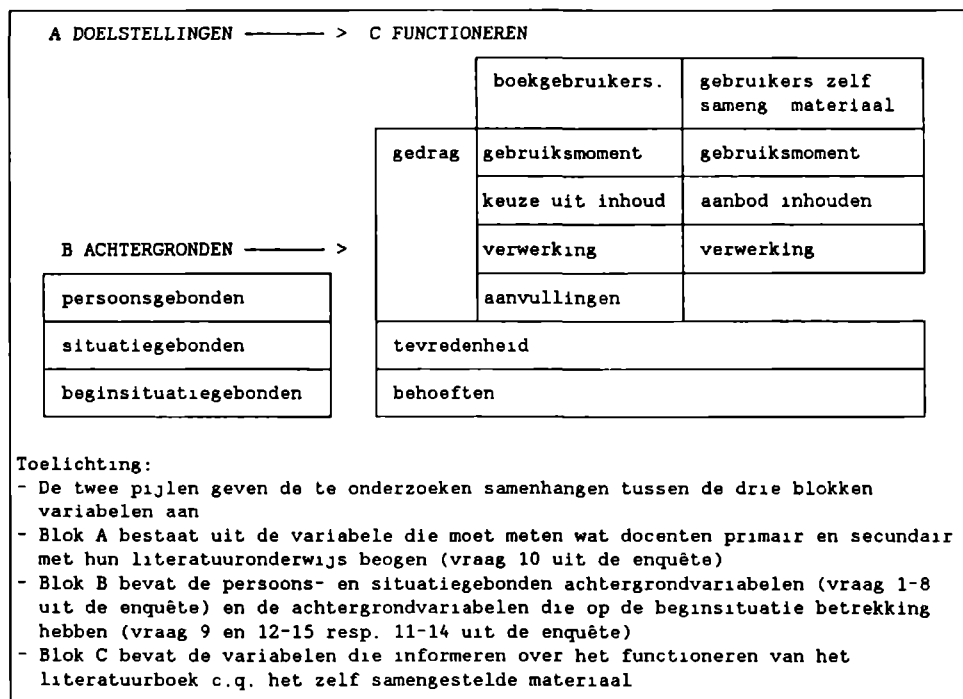
Meer dan de helft van de docenten is van mening dat de docentenhandleiding de volgende soorten informatie dient te bevatten: 1) aanwijzingen voor de behandeling van de teksten, 2) interpretaties bij de teksten, 3) aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen, 4) voorstellen voor de toetsing, 5) aanwijzingen voor de behandeling van de perioden/stromingen, 6) aanwijzingen voor het te gebruiken audiovisuele materiaal, 7) literatuurverwijzingen en 8) aanvullende informatie m.b.t. de perioden/stromingen.

In dit hoofdstuk worden de enquêtegegevens geanalyseerd. Een uitvoerige beschrijving in de paragrafen 5.1 t/m 5.2.4 van met name de gevolgde analyseprocedure is nodig, om de analyseresultaten in de paragrafen 5.2.5 t/m 5.4 in te kunnen bedden in gegevens die ontleend zijn aan de hoofdstukken 3 (beschrijving literatuurboeken) en 4 (resultaten van de enquêtering). Dit hoofdstuk bevat de exploratie van het materiaal die direct aan de literatuurboeken en het zelf samengestelde materiaal gekoppeld is. In hoofdstuk 6 volgen de conclusies en de discussie.

5.1 Inleiding

De analyses hebben tot doel inzicht te verschaffen in de samenhang tussen de volgende groepen variabelen:

Tabel 5.1



De analyse van de enquêtegegevens voltrekt zich in drie stadia. Deze worden aan de hand van tabel 5.2 toegelicht.

Tabel 5.2

Ervaring:	KB	SL	ZD	DD	DB	ZSM
'Minder' ervaring						
'Meer' ervaring						
Toelichting: KB = gebruikers van Kurz und bundig SL = gebruikers van Spiegel der deutschen Literatur ZD = gebruikers van Zeitbild und Dichtung DD = gebruikers van Deutsche Dichtung DB = gebruikers van Durchblicke ZSM = gebruikers van Zelf Samengesteld Materiaal						

In de eerste analysestap wordt nagegaan of er sprake is van significante samenhangen tussen de variabelen m.b.t. de doelstellingen en de achtergronden (de blokken A en B uit tabel 5.1) en de variabelen m.b.t. het functioneren van het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal (blok C uit tabel 5.1). De variabelen uit de blokken A en B zijn in dit onderzoek de onafhankelijke variabelen en de variabelen uit blok C zijn de afhankelijke variabelen. Voor een toelichting wordt verwezen naar paragraaf 4.1.2. Bij het onderzoeken van de samenhangen staat het verkrijgen van een kwantitatief overzicht centraal: hoeveel significante samenhangen bestaan er tussen de afzonderlijke onafhankelijke variabelen en de geconstateerde verschillen in het functioneren van het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal en welke onafhankelijke variabelen blijken daarmee het meest bepalende te zijn in relatie tot het functioneren? Deze analyse wordt voor de zes afzonderlijke gebruikersgroepen uitgevoerd, dus verticaal (zie tabel 5.2).

Op basis van het kwantitatieve overzicht worden de belangrijkste onafhankelijke variabelen in een tweede analysestap geclusterd (de geclusterde variabelen 'ervaring', 'achtergrondinformatie' en 'doelstelling'; tabel 5.2 geeft als voorbeeld de geclusterde variabele 'ervaring'). Opnieuw wordt de samenhang met de onafhankelijke variabelen m.b.t. het functioneren nagegaan. Daarbij gaat het niet alleen meer om het verkrijgen van een kwantitatief overzicht, maar wordt voor de zes afzonderlijke gebruikersgroepen nagegaan in hoeverre patronen van functioneren onderscheiden kunnen worden. Daarbij wordt 'patroon van functioneren' opgevat als een voor een bepaalde groep docenten geldende afwijkende vorm van functioneren. De analyse voltrekt zich verticaal (zie tabel 5.2).

In de derde en laatste analysestap wordt nagegaan, uitgaande van de clustering van onafhankelijke variabelen, of er significante verschillen zijn in het functioneren tussen de afzonderlijke literatuurboekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. Hierbij worden eerst de gegevens van de afzonderlijke

literatuurboekgebruikers met elkaar vergeleken, waarna de afzonderlijke literatuurboekgebruikers samengenomen worden tot één groep en vergeleken worden met gebruikers van zelf samengesteld materiaal. De analyse voltrekt zich horizontaal, d.w.z. uitgaande van bijv. de respondenten die tot de groep van docenten met 'meer' ervaring behoren (zie tabel 5.2). Met andere woorden: in de derde analysestap wordt ten eerste nagegaan welk verband er is tussen het afzonderlijke literatuurboek en het functioneren en ten tweede in hoeverre officieel schriftelijk materiaal (dus het leerboek) anders functioneert dan het zelf samengestelde materiaal.

Voor de analyses wordt gebruik gemaakt van een drietal analysetechnieken, te weten:

- a) enkelvoudige variantie-analyse (significantieniveau: .1);
- b) kruistabellering, inclusief het meten van de associatiematen Lambda, Contingency Coefficient en Uncertainty Coefficient (significantieniveau: .3 voor alle maten). Voor een beschrijving van de associatiematen wordt verwezen naar Everitt (1977) en Goodman & Kruskal (1979);
- c) vergelijking van percentages (significantieniveau: 20% afwijking t.o.v. het eerstvolgende percentage).

De keuze voor één van de analysetechnieken wordt bepaald door het meetniveau van de vraag. Bijlage 5.1 geeft aan welke enquêtevraag met behulp van welke meettechniek geanalyseerd wordt.

Paragraaf 5.2 beschrijft de eerste twee analysestappen. In de paragrafen 5.3 en 5.4 wordt de derde analysestap beschreven.

5.2 Patronen van functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal binnen de zes afzonderlijke gebruikersgroepen

In deze paragraaf worden de eerste twee analysestappen beschreven. Het gaat daarbij om het vaststellen van patronen van functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal binnen de zes afzonderlijke gebruikersgroepen. Daarbij wordt 'patroon van functioneren' opgevat als een voor een bepaalde groep docenten geldende afwijkende vorm van functioneren. Paragraaf 5.2.1 beschrijft voor de eerste analysestap de gevolgde analyseprocedure en de resultaten. In de paragrafen 5.2.2 t/m 5.2.5 worden voor de tweede analysestap de gevolgde analyseprocedure alsmede de resultaten beschreven: Het accent ligt in de paragrafen 5.2.2 t/m 5.2.4 op de gevolgde analyseprocedure. In paragraaf 5.2.5 worden de analyseresultaten ingebed in gegevens ontleend aan de hoofdstukken 3 (beschrijving literatuurboeken) en 4 (resultaten van de enquêteering).

5.2.1 De samenhang tussen de doelstellings- en achtergrondvariabelen en de variabelen m.b.t. het functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal

Voor de zes gebruikersgroepen is nagegaan of er significante samenhangen bestaan tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabelen. De analyse heeft zich beperkt tot de enkelvoudige variantie-analyse en de kruistabellering.

Per gebruikersgroep is nagegaan in welke mate er sprake is van significante samenhangen tussen de afzonderlijke onafhankelijke variabelen (16 voor de boekgebruikers en 15 voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal) en de afhankelijke variabelen m.b.t. het functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal. Op basis van het aantal significante samenhangen is vervolgens een rangorde in de onafhankelijke variabelen aangebracht. Bijlage 5.2 geeft de rangorde voor de zes afzonderlijke gebruikersgroepen. Uit deze bijlage blijkt bijv. dat bij *Kurz und bündig* de onafhankelijke variabele 'ervaring met het literatuuronderwijs op het havo' de meeste significante samenhangen vertoont met het functioneren van het literatuurboek. Verschillen in het functioneren van *Kurz und bündig* hangen m.a.w. het meest samen met verschillen tussen de docenten in de mate waarin zij over ervaring met het literatuuronderwijs op het havo beschikken.

De rangorde is niet alleen voor de zes afzonderlijke gebruikersgroepen bepaald, maar ook voor de boekgebruikers als groep. Dit is gedaan door voor de afzonderlijke onafhankelijke variabelen de rangnummers bij elkaar op te tellen en te middelen, waardoor een gemiddeld rangnummer ontstaat. De nieuwe rangorde geeft antwoord op de vraag in hoeverre de samenhang tussen de onafhankelijke variabelen en de variabelen m.b.t. het functioneren bij de vijf afzonderlijke boekgebruikersgroepen een patroon vormen. Tabel 5.3 geeft een overzicht van de rangorde van de onafhankelijke variabelen voor de boekgebruikers als groep (een gemiddelde rang dus) en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. Beide groepen hebben 11 onafhankelijke variabelen gemeenschappelijk. De analyses zijn voor het havo en het vwo afzonderlijk uitgevoerd, maar voor het bepalen van de rangorde zijn de significante samenhangen opgeteld.

Tabel 5.3

Onafhankelijke variabelen	Boekgebruikers	Gebruikers ZSM
- Ervaring literatuuronderwijs havo	1	7
- Leeftijd	1	10
- Ervaring Duits	3	8
- Ervaring literatuuronderwijs vwo	3	11
- Schooltypen	7	14
- Tijd besteed aan literatuuronderwijs havo	8	4
- Kennis richtingen literatuurwetenschap	11	1
- Richting school	13	6
- Primaire doelstelling	14	3
- Bijhouden ontwikkelingen literatuuronderwijs	15	2
- Tijd besteed aan literatuuronderwijs vwo	16	5
Boekgebruikers overig		
- Jaren gebruik boek	5	
- Betrokkenheid keuze boek	5	
- Reden gebruik boek	9	
- Aanschaf boek	10	
- Altijd gewerkt met boek	12	
Gebruikers ZSM overig.		
- Jaren geleden gebruik boek		8
- Reden gebruik ZSM		12
- Verleden gebruik boek		13
- Soort literatuurboek		15

Uit de tabel blijkt dat bij de boekgebruikers de vier onafhankelijke variabelen die de meeste significante samenhangen vertonen met het functioneren van de literatuurboeken alle iets zeggen over het aantal jaren dat de docent met het vak Duits en het literatuuronderwijs Duits ervaring heeft. Uit bijlage 5.2 kan geconcludeerd worden dat de afzonderlijke literatuurboekgebruikers dit beeld in hoge mate volgen.

Bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal blijkt een ander beeld. De twee onafhankelijke variabelen die duidelijk de meeste significante samenhangen met het functioneren van het zelf samengestelde materiaal vertonen, hebben betrekking op de 'achtergrondinformatie' van de docent.

Uit de eerste analysestap kan geconcludeerd worden dat verschillen in functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal niet met alle onderscheiden onafhankelijke variabelen even sterk samenhangen. Bij de boekgebruikers blijkt met name de ervaring en bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal de achtergrondinformatie van de docent het sterkst met de verschillen in functioneren samen te hangen. Het gaat daarbij dus in alle gevallen om persoonsgebonden variabelen. De doelstellingsvariabele en de (begin-)situatiegebonden variabelen vertonen duidelijk minder significante samenhangen met het functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal.

5.2.2 De samenhang tussen de ervaringsvariabele en de variabelen m.b.t. het functioneren van het literatuurboek bij de afzonderlijke boekgebruikersgroepen

De eerste analysestap heeft uitsluitend een kwantitatief overzicht opgeleverd van het aantal significante samenhangen tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabelen. Op basis van tabel 5.3 wordt een aantal onafhankelijke variabelen geclusterd, om daardoor patronen van functioneren beter op het spoor te kunnen komen. Het nagaan van patronen is een kwalitatieve analyse. Bij de boekgebruikers worden de onafhankelijke variabelen 'ervaring literatuuronderwijs havo', 'leeftijd', 'ervaring Duits' en 'ervaring literatuuronderwijs vwo' geclusterd tot de onafhankelijke variabele 'ervaring'. De respondenten worden in verband met de kleine absolute aantallen ingedeeld in twee subgroepen: docenten met 'minder' en docenten met 'meer' ervaring. Een docent met 'meer' ervaring is 40 jaar of ouder en heeft zowel met het vak Duits als met het literatuuronderwijs op havo en vwo negen jaar of meer ervaring.

Voor de analyse wordt gebruik gemaakt van enkelvoudige variantie-analyse, kruistabellering en vergelijking van percentages. Tabel 5.4 geeft voor de vijf boekgebruikersgroepen aan hoeveel variabelen (= enquêtevragen) per onderdeel van het blok 'functioneren' in de analyse betrokken zijn. Bij een deel van de variabelen beperkt zich het nagaan van de samenhangen niet tot de vraag als geheel, maar worden de diverse antwoordmogelijkheden als aparte variabelen gezien (bijv. bij de variabelen die vragen naar wat voor de afzonderlijke bovenbouwklassen van toepassing is). Tussen haakjes staat daarom het totaal aantal samenhangen vermeld dat nagegaan wordt. Daarmee is tevens het maximum van mogelijke significante samenhangen vermeld. Het hoge aantal mogelijke significante samenhangen wordt met name veroorzaakt door de vragen naar de behandelde literaire inleidingen en schrijvers uit het boek.

Tabel 5.4

		KB	SL	ZD	DD	DB
Gedrag:	gebruiksmoment	4 (h 12) (v 18)	4 (h 12) (v 18)	4 (h 12) (v 18)	4 (h 12) (v 18)	4 (h 12)
	keuze uit inhoud	2 (26)	5 (106)	5 (85)	3 (91)	7 (54)
	verwerking	2 (2)	7 (9)	7 (9)	4 (4)	7 (9)
	aanvullingen	2 (2)	6 (6)	6 (6)	4 (4)	6 (6)
Tevredenheid		12 (24)	23 (66)	23 (66)	16 (43)	25 (80)
Behoeften		14 (68)	14 (68)	14 (68)	14 (68)	14 (68)
Totaal		36 (h134) (v140)	59 (h267) (v273)	59 (h246) (v252)	45 (h222) (v228)	63 (h229)
Toelichting: h = havo v = vwo						

In paragraaf 5.2.5 worden voor de vijf afzonderlijke literatuurboeken de analyseresultaten beschreven.

5.2.3 De samenhang tussen de achtergrondinformatie-variabele en de variabelen m.b.t. het functioneren van het materiaal bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal

Analoog aan de clustering bij de boekgebruikers van vier onafhankelijke variabelen tot één nieuwe onafhankelijke variabele 'ervaring' kan bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal een nieuwe geclusterde onafhankelijke variabele gevormd worden. Bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal worden de onafhankelijke variabelen 'kennis richtingen in de literatuurwetenschap' en 'bijhouden ontwikkelingen in de didactiek van het literatuuronderwijs' geclusterd tot de onafhankelijke variabele 'achtergrondinformatie'. De respondenten worden in verband met de kleine absolute aantallen ingedeeld in twee subgroepen: docenten met 'minder' en docenten met 'meer' achtergrondinformatie. Een docent met 'minder' achtergrondinformatie doet nauwelijks iets tot niets aan het bijhouden van de ontwikkelingen in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs en heeft van twee of minder van de zeven onderscheiden

richtingen in de literatuurwetenschap enige kennis van uitgangspunten en principes.

Voor de analyse wordt gebruik gemaakt van enkelvoudige variantie-analyse, kruistabellering en vergelijking van percentages. Tabel 5.5 geeft aan hoeveel variabelen (= enquêtevragen) per onderdeel van het blok 'functioneren' in de analyse betrokken zijn, alsmede het maximum aantal mogelijke significante samenhangen. Alleen de vraag naar de behandelde schrijvers wordt i.v.m. de 'open' vraagstelling niet in de analyse betrokken.

Tabel 5.5

Gedrag:	gebruiksmoment	4 (h12) (v18)
	aanbod inhouden	11 (62)
	verwerking	7 (11)
Tevredenheid		1 (1)
Behoeften		14 (68)
Totaal		37 (h154) (v160)
Toelichting: h = havo; v = vwo		

In paragraaf 5.2.5 worden voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal de analyseresultaten beschreven.

5.2.4 De samenhang tussen de doelstellingsvariabele en de variabelen m.b.t. het functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal

Uit tabel 5.3 kan afgelezen worden, dat de onafhankelijke variabele 'primaire doelstelling' bij de boekgebruikers weliswaar slechts weinig significante samenhangen vertoont met het functioneren van de literatuurboeken, maar dat dit voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal duidelijk anders ligt. Daarom wordt in deze paragraaf apart aandacht besteed aan de doelstellingsvariabele.

Voor het nagaan van de samenhang tussen de doelstellingsvariabele en de variabelen m.b.t. het functioneren worden de respondenten ingedeeld in doelstellingengroepen, uitgaande van vraag 10 van de enquête. Voor het indelen

van de respondenten in deze doelstellingengroepen is overwogen om naast de primaire ook de secundaire doelstelling die docenten zeggen na te streven als indelingscriterium te hanteren. Dit zou de verwevenheid van doelstellingen het meest tot z'n recht laten komen. Uit de verzamelde gegevens blijkt echter dat niet elke mogelijke combinatie van primaire en secundaire doelstelling bij elke gebruikersgroep voorkomt. Als de combinatie wel voorkomt, is dit niet altijd in voldoende mate, om een zinvolle analyse mogelijk te maken. Bovendien zou het aantal doelstellingengroepen onhanteerbaar groot worden. De primaire doelstelling weegt, ook voor de docent, het zwaarste en wordt daarom als enig indelingscriterium gehanteerd. Volledigheidshalve volgt in subparagraaf 5.2.4.1 voor de zes gebruikersgroepen een kort overzicht van de verdeling van de secundaire doelstellingen.

5.2.4.1 De verdeling van de primaire en secundaire doelstelling

Tabel 5.6 geeft voor de zes afzonderlijke gebruikersgroepen de verdeling van de primaire doelstellingen. Met primaire doelstelling wordt die doelstelling bedoeld die de respondenten als belangrijkste na te streven doelstelling hebben aangegeven (zie vraag 10 van de enquête). Daarnaast hebben zij de op één na belangrijkste (= secundaire) doelstelling aangegeven.

De percentages in tabel 5.6 zijn berekend door het aantal respondenten dat bij een primaire doelstelling voorkomt te delen door het totaal aantal respondenten. Zo kan uit de tabel afgelezen worden dat een kwart van de havo-docenten die met *Kurz und bündig* werken 'leesplezier' als primaire doelstelling nastreeft. Tevens worden in de tabellen de absolute aantallen van de totalen vermeld.

Tabel 5.6

	H A V O						
	KB	SL	ZD	DD	DB	ZSM	Absl
1. Culturele vorming	42%	42%	36%	50%	30%	22%	94
2. Leesplezier	25%	25%	33%	31%	45%	41%	99
3. Zelfverkenning	22%	17%	22%	8%	20%	22%	56
4. Maatschappij-orientatie	8%	4%	8%	8%	5%	11%	24
5. Literair-esthetische vorming	3%	12%	--	4%	--	4%	13
Absolute aantallen	36	52	36	26	20	116	286

	V W O						
	KB	SL	ZD	DD	DB	ZSM	Absl
1. Culturele vorming	51%	46%	37%	73%	50%	39%	141
2. Leesplezier	15%	19%	21%	12%	25%	20%	57
3. Zelfverkenning	15%	1%	26%	12%	19%	27%	61
4. Maatschappij-orientatie	12%	9%	9%	3%	--	8%	25
5. Literair-esthetische vorming	7%	17%	7%	--	6%	7%	23
Absolute aantallen	41	54	43	33	16	120	307
Toelichting: KB = gebruikers van Kurz und bundig SL = gebruikers van Spiegel der deutschen Literatur ZD = gebruikers van Zeitbild und Dichtung DD = gebruikers van Deutsche Dichtung DB = gebruikers van Durchblicke ZSM = gebruikers van zelf samengesteld materiaal abs1 = absolute aantallen							

De primaire doelstelling 'culturele vorming' vormt in 10 van de 12 gevallen (= zes gebruikersgroepen: havo en vwo) de belangrijkste primaire doelstelling. In de overige twee gevallen is zij de op één na belangrijkste primaire doelstelling. In combinatie met de primaire doelstelling 'culturele vorming' wordt in 11 van de 12 gevallen 'leesplezier' als secundaire doelstelling aangegeven. De secundaire doelstelling 'literair-esthetische vorming' komt bij zeven groepen op de tweede plaats. 'Zelfverkenning en levensoriëntatie' komt op de derde en 'maatschappij-oriëntatie' op de vierde plaats.

De primaire doelstelling 'leesplezier' is op het havo bij de gebruikers van *Durchblicke* en het zelf samengestelde materiaal de belangrijkste primaire doelstelling. In de overige gevallen is zij de op één na belangrijkste doelstelling. In combinatie met de primaire doelstelling 'leesplezier' wordt in 10 van de 12 gevallen 'culturele vorming' als secundaire doelstelling aangegeven. Op het havo wordt bij *Kurz und bundig* en bij het zelf samengestelde materiaal 'zelfverkenning en levensoriëntatie' vaak als secundaire doelstelling genoemd. 'Literair-esthetische vorming' wordt op het havo vaak bij *Deutsche Dichtung* genoemd. Op het vwo is bij vijf groepen 'literair-esthetische vorming' de op één na belangrijkste secundaire doelstelling. 'Zelfverkenning en levensoriëntatie' is gemiddeld de op twee na belangrijkste secundaire doelstelling. Alleen bij *Zeitbild und Dichtung* wordt 'maatschappij-oriëntatie' vaak genoemd.

De primaire doelstelling 'zelfverkenning en levensoriëntatie' is op het havo in

vijf gevallen de op twee na belangrijkste primaire doelstelling. Op het vwo is zij in vier van de zes gevallen de op één na belangrijkste primaire doelstelling. In combinatie met de primaire doelstelling 'zelfverkenning en levensoriëntatie' wordt op het havo in vijf van de zes gevallen 'leesplezier' en daaropvolgend 'literair-esthetische vorming' als secundaire doelstelling aangegeven. Op het vwo wordt in drie gevallen 'culturele vorming', in twee gevallen 'maatschappij-oriëntatie' en in één geval 'leesplezier' als secundaire doelstelling aangegeven.

De primaire doelstellingen 'maatschappij-oriëntatie' en 'literair-esthetische vorming' zijn elk in negen van de 12 gevallen de op drie resp. vier na belangrijkste primaire doelstelling. De twee primaire doelstellingen werden door minder dan 10% van de respondenten aangegeven. De absolute aantallen zijn te laag om zinvolle conclusies uit de verdeling van de secundaire doelstellingen te kunnen trekken.

Zowel voor het havo als het vwo kan samenvattend gesteld worden dat de zes gebruikersgroepen een verdeling over primaire en secundaire doelstellingen vertonen die voor de groepen in hoge mate overeenkomt. Het belangrijkste verschil is 'leesplezier' als de belangrijkste primaire doelstelling bij *Durchblicke* en het zelf samengestelde materiaal op het havo. Tabel 5.7 laat ten slotte zien welke combinaties van primaire en secundaire doelstellingen het meest voorkomen.

Tabel 5.7

Primair	Secundair	
	HAVO	VWO
Culturele vorming	1. leesplezier 2. literair-esthetisch	1. leesplezier 2. literair-esthetisch
Leesplezier	1. culturele vorming 2. zelfverkenning	1. culturele vorming 2. zelfverkenning
Zelfverkenning en levensoriëntatie	1. leesplezier 2. maatschappij-oriëntatie	1. culturele vorming 2. leesplezier

Uit de tabel blijkt dat de doelstellingen 'culturele vorming' en 'leesplezier' ieder in drie van de zes gevallen als belangrijkste secundaire doelstelling genoemd worden.

5.2.4.2 De vaststelling van de doelstellingengroepen

Bijlage 5.3 geeft voor de zes gebruikersgroepen een overzicht van het aantal respondenten per primaire doelstelling. Aangezien niet alle primaire doelstellingen bij elke gebruikersgroep (in voldoende mate) voorkomen, zijn uitsluitend de

volgende doelstellingengroepen betrokken bij de analyse van de samenhang tussen de doelstellingsvariabele en de variabelen m.b.t. het functioneren:

- 1) de primaire doelstellingengroepen 'culturele vorming', 'leesplezier', 'zelf-verkenning en levensoriëntatie' en 'maatschappij-oriëntatie' (havo en vwo) voor de gebruikers van de literatuurboeken *Kurz und bündig*, *Spiegel der deutschen Literatur* en *Zeitbild und Dichtung* en voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. De primaire doelstelling 'maatschappij-oriëntatie' wordt ondanks de lage absolute aantallen in de analyse betrokken, om de uitval van respondenten zoveel mogelijk te beperken;
- 2) de primaire doelstellingengroepen 'leesplezier' en 'culturele vorming' (alleen havo) voor de gebruikers van het literatuurboek *Durchblicke*.

Het literatuurboek *Deutsche Dichtung* wordt niet in de analyse betrokken, vanwege de te eenzijdige oriëntatie op 'culturele vorming'.

Uit de analyses met behulp van de enkelvoudige variantie-analyse en de kruistabellering kwamen, uitgaande van de vier c.q. twee doelstellingengroepen, nauwelijks significante samenhangen naar voren. In de samenhangen kon geen eenduidige lijn ontdekt worden. Een nadere bestudering van de gemiddelden van de afzonderlijke doelstellingengroepen heeft echter aanleiding gegeven tot een clustering van doelstellingengroepen. Verondersteld werd dat de analyses m.b.t. de twee 'meest extreme' doelstellingengroepen ('culturele vorming' en 'leesplezier') in vergelijking met de overige doelstellingengroepen een duidelijk anders functioneren van het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal te zien zouden geven.

De analyses zijn vervolgens nog twee maal uitgevoerd en wel voor de volgende twee clusters van doelstellingen: 1) 'culturele vorming' apart tegenover de overige drie doelstellingengroepen samen en 2) 'leesplezier' apart tegenover de overige drie doelstellingengroepen samen. De analyses zijn dus niet beperkt tot de doelstellingengroepen 'culturele vorming' en 'leesplezier', om daarmee de uitval van respondenten zoveel mogelijk te beperken. Het literatuurboek *Durchblicke* hoefde niet opnieuw geanalyseerd te worden, omdat bij dit boek in de eerste analysefase al uitsluitend de doelstellingengroepen 'culturele vorming' en 'leesplezier' betrokken waren. Ook ditmaal werd *Deutsche Dichtung* niet in de analyse betrokken, vanwege de te eenzijdige oriëntatie op 'culturele vorming'.

Tabel 5.8 geeft op basis van de enkelvoudige variantie-analyse en de kruistabellering voor de gebruikersgroepen het aantal significante samenhangen.

Tabel 5.8

		KB	SL	ZD	ZSM
HAVO:	A	10	28	8	20
	C	13	19	14	28
	L	5	7	2	10
VWO:	A	5	14	13	16
	C	7	24	16	25
	L	8	21	12	12
Toelichting: A = de vier doelstellingen apart C = 'culturele vorming' apart L = 'leesplezier' apart					

Uit de tabel blijkt dat het cluster 'culturele vorming' in zes van de acht gevallen de meeste significante samenhangen vertoont met het functioneren van het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal. De twee uitzonderingen zijn: cluster L: *Kurz und bündig*-vwo; cluster A: *Spiegel der deutschen Literatur*-havo.

In paragraaf 5.2.5 worden voor de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal de analyseresultaten beschreven m.b.t. het cluster 'culturele vorming'.

5.2.5 De beschrijving van de analyseresultaten

In de vorige paragrafen zijn de eerste twee analysestappen beschreven. De beschrijving had betrekking op de significante samenhangen voor de zes afzonderlijke gebruikersgroepen tussen de 'doelstellingen' en de 'achtergronden' aan de ene kant en het functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal aan de andere kant. De beschrijving heeft zich met name tot de gevolgde analyseprocedures beperkt. In deze paragraaf worden op basis van de resultaten van de analyses tot nu toe en de keuzes die in de paragrafen 5.2.2 t/m 5.2.4 beschreven zijn, de belangrijkste significante samenhangen geïnterpreteerd en daartoe ingebed in gegevens die ontleend zijn aan de hoofdstukken 3 (beschrijving literatuurboeken) en 4 (resultaten van de enquête). Hiermee wordt het mogelijk de significante samenhangen in een breder perspectief te plaatsen. Voor een overzicht van alle significante samenhangen wordt verwezen naar bijlage 5.4.

Een significante samenhang is een belangrijke significante samenhang, indien deze samen met enkele andere significante samenhangen een bepaald patroon

vormt. Dit kan aan de hand van het volgende voorbeeld geïllustreerd worden. In de enquête zijn ten aanzien van de periode waaruit de teksten stammen vier perioden onderscheiden. Indien bijv. de docenten die primair culturele vorming nastreven (hierna uit praktische overwegingen met de minder correcte term 'culturele vormers' aangeduid) duidelijk, want significant, van mening zijn dat een bepaald literatuurboek te veel teksten uit de periode tussen 1945 en 1960 bevat, kan daaruit voor de culturele vormers niet een bepaald patroon geconcludeerd worden. Een patroon wordt wel zichtbaar, indien de desbetreffende groep van culturele vormers eveneens van mening is dat het boek te veel teksten uit de periode na 1960 en te weinig teksten uit de periode voor 1900 bevat. Het patroon in dat geval is, dat de culturele vormers i.t.t. de niet-culturele vormers duidelijk meer op de oudere dan op de modernere literatuur gericht zijn en dat kan vanuit de primaire doelstelling die zij nastreven inhoudelijk goed geïnterpreteerd worden. Dit voorbeeld illustreert uiteraard ook dat de bepaling van het al dan niet belangrijk zijn van (een groep van) significante samenhangen een subjectief element in zich heeft (immers: wat is nog wel een patroon en wat niet meer), maar dat is inherent aan het interpreteren van analysedata.

Van de variabelen die betrekking hebben op het functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal worden de variabelen m.b.t. de 'behoeften' van de docenten niet behandeld in de subparagrafen. Het feit dat bijv. culturele vormers minder behoefte hebben aan literair-sociologische informatie geeft weliswaar zicht op de groep als zodanig en kan ook vanuit de primaire doelstelling goed geïnterpreteerd worden, maar er kan geen directe samenhang verondersteld worden met de inhoud van het desbetreffende literatuurboek c.q. de inhoud van het zelf samengestelde materiaal. Een uitzondering vormt de subvariabele 'behoefte (nieuw) literatuurboek'.

Aan het begin van elke subparagraaf zijn twee tabellen opgenomen. De eerste tabel geeft een overzicht van het aantal respondenten. Door de indeling van respondenten in subgroepen (zie paragraaf 5.2.2 t/m 5.2.4) is het totale aantal respondenten van de subgroepen niet meer gelijk aan het oorspronkelijke aantal respondenten. Voor alle gebruikersgroepen geldt dat de respondentengroep bij de onafhankelijke variabele 'doelstelling' kleiner is dan bij de onafhankelijke variabele 'ervaring' (bij de boekgebruikers) en 'achtergrondinformatie' (bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal). De uitval van respondenten is toe te schrijven aan het niet volledig of correct invullen van de vraag naar de primaire doelstelling en aan het buiten beschouwing laten van de primaire doelstelling 'literair-esthetische vorming' bij het uitvoeren van de analyses.

De tweede tabel geeft een overzicht van het aantal significante samenhangen tussen de onafhankelijke variabelen ('ervaring', 'achtergrondinformatie', 'doelstelling') en de afhankelijke variabelen m.b.t. het 'functioneren' van het literatuur-

boek c.q. het zelf samengestelde materiaal. In de tabel is bovendien het maximum aantal mogelijke significante samenhangen opgenomen.

Verder zijn incidenteel opmerkingen van respondenten opgenomen. De respondenten hebben deze opmerkingen spontaan opgeschreven tijdens het invullen van de vragenlijst.

5.2.5.1 *Kurz und bündig*

Tabel 5.9 geeft een overzicht van het aantal respondenten.

Tabel 5.9

		HAVO	VWO
<u>Ervaring:</u>	totaal	31	36
	minder	17	18
	meer	14	18
<u>Doelstelling.</u>	totaal	27	28
	cultuur	12	16
	niet-cultuur	15	12

Uit de tabel blijkt dat zowel de subgroepen 'minder' en 'meer ervaring' als de subgroepen 'culturele vormers' en 'niet-culturele vormers' nagenoeg gelijk van omvang zijn.

Tabel 5.10 geeft een overzicht van het aantal significante samenhangen tussen de onafhankelijke variabelen 'ervaring' en 'doelstelling' en de afhankelijke variabelen m.b.t. het functioneren van *Kurz und bündig*.

Tabel 5.10

		Ervaring		Doelstelling	
		HAVO	VWO	HAVO	VWO
Gedrag:	gebruiksmoment	1	3	1	2
	keuze uit inhoud	12	4	2	2
	verwerking				1
	aanvullingen	1		1	
Tevredenheid		7	2	5	2
Behoeften		13	11	16	7
Totaal		34	20	25	14
Maximum aantal		134	140	134	140

Uit de tabel blijkt dat alleen 'ervaring-havo' een redelijk aantal (= 20% of meer) significante samenhangen behaalt, terwijl dit bij 'ervaring-vwo' en 'doelstelling-havo/-vwo' gering is. Bovendien blijkt uit de tabel dat de significante samenhangen met name bij het blok 'behoeften' voorkomen. Alleen 'keuze uit inhoud' behaalt daarnaast bij 'ervaring-havo' een redelijk aantal significante samenhangen. Voor een volledig overzicht van de significante samenhangen wordt verwezen naar bijlage 5.4.

Van de vijf onderzochte literatuurboeken is *Kurz und bündig* het enige literatuurboek dat alleen een overzicht over de literatuurgeschiedenis geeft en geen teksten en vragen en opdrachten bevat. De eerste druk verscheen in 1975.

De meerderheid van de docenten (45%) gebruikt het boek voornamelijk om de stof gestructureerd aan te kunnen bieden. Voor het havo geeft 16% van de docenten aan dat het werken op een andere manier te veel tijd zou vergen. In tegenstelling tot de andere literatuurboeken doet *Kurz und bündig* bij 15% van de docenten vooral dienst als naslagwerk (in de enquête niet opgenomen als keuzemogelijkheid). Eén van de respondenten merkt hierover op: "Je kunt er regelmatig naar verwijzen. Sommige hoofdstukken kun je opgeven voor min of meer zelfstudie. Omdat ik zelf soms langdradig ben, komt *Kurz und bündig* mij te hulp". Een andere respondent merkt op: "Het leerboek *Kurz und bündig* is uitgangspunt, bespreekpunt en punt van arriveren. Maar: via allerlei zelf gezochte teksten wordt het literatuuronderwijs vlees + bloed gegeven; de leerboeken zijn dus slechts skelet; bespreken van zeer vele en zeer gevarieerde teksten, vaak passend bij 't leerboek, vergen de meeste tijd in de school. Het boek wordt

doorgenomen om accenten te zetten, kenmerken vast te houden. De teksten zijn dus tevens een soort bewijzen". Dat *Kurz und bündig* als naslagwerk dienst doet, blijkt ook uit het relatief geringe aantal keren dat het boek in de laatste tien literatuurlessen door docent en leerlingen is gebruikt. Meer dan de helft van de docenten gebruikt het boek langer dan vijf jaar. Van de docenten vindt 12% het boek over het geheel genomen echt aantrekkelijk voor de leerling

Meer dan de helft van de docenten volgt de volgorde van het boek, waarbij soms bepaalde hoofdstukken worden overgeslagen. Het volgen van het boek heeft ongetwijfeld te maken met de ordening in literaire perioden/stromingen vanaf de 'Altgermanische und Frühchristliche Dichtung' t/m de moderne 'Unterhaltungsliteratur'. Slechts 3% van de docenten is niet tevreden over deze ordening

De 25 hoofdstukken worden op twee na ('Bürgerliche Dichtung'-havo en 'Ausklang'-havo/vwo) door meer dan 40% van de docenten behandeld. Op het vwo worden de oudste perioden/stromingen (t/m 'Übergang zum Realismus') vaker behandeld dan op het havo

De havo-docenten met meer ervaring behandelen t.o.v. de havo-docenten met minder ervaring zeven oudere perioden minder vaak ('Sturm und Drang', 'Vom Sturm und Drang zur Klassik I Goethe', 'Romantik', 'Übergang zum Realismus', 'Der Poetische Realismus', 'Nicht Naturalismus, sondern ', 'Expressionismus oder Ausdruckskunst') en vier modernere perioden vaker ('Nach 1950 I Die Bewahrenden', 'Nach 1950 II. Die Zeitkritiker', 'Nach 1950 III. Die Sucher', 'Literatur in der DDR'). Dit doen zij wellicht omdat de ervaring heeft geleerd dat de havo-leerlingen minder open staan voor de oudere literatuur, of omdat zij de modernere literatuur belangrijker vinden en er meer tijd aan willen besteden, wat ten koste gaat van de oudere literatuur.

Ongeveer eenderde van de docenten leest de literaire inleiding en licht deze vervolgens toe. Eenzelfde aantal leest de literaire inleiding, licht deze toe en illustreert die aan de hand van een karakteristieke tekst. De vwo-culturele vormers bieden de literaire informatie vaker dan de vwo-niet-culturele vormers vóór het lezen van de tekst aan, wellicht omdat zij de literaire informatie belangrijker vinden dan de niet-culturele vormers, zij zijn vooral geïnteresseerd in de literatuurgeschiedenis en stellen de tekst in dienst van de literatuurgeschiedenis

Van de docenten is 12% ontevreden over de literaire inleidingen. Ongeveer eenderde van de docenten geeft over het algemeen uitgebreide aanvullingen op de literaire inleidingen uit het boek. De havo-culturele vormers zijn ontevredener dan de havo-niet-culturele vormers over de literaire inleidingen en vullen deze in sterkere mate aan. Onbekend is wat voor soort aanvullingen de havo-culturele vormers geven, waardoor volstaan moet worden met de constatering dat de havo-culturele vormers van mening zijn dat het boek niet (in voldoende mate) die informatie geeft die zij graag opgenomen zouden zien

Het boek bevat 71% literair-historische, 12% biografische, 9% cultuur-historische, 5% literair-theoretische, 3% sociaal-politiek-economische en 0% literair-sociologische informatie. Uit deze gegevens blijkt dat de auteur zich hoofdzakelijk beperkt tot het literair-culturele erfgoed. Ongeveer eenderde tot de helft van de docenten vindt dat de genoemde soorten informatie te weinig voorkomen. De culturele vormers zijn minder vaak dan de niet-culturele vormers van mening dat het boek te veel biografische informatie bevat. Dit is mogelijk te wijten aan het feit dat het geven van biografische informatie past binnen hun doelstelling, de leerlingen o.a. kennis te laten nemen van belangrijke schrijvers en hun werken. De havo-docenten met meer ervaring zijn vaker dan de havo-docenten met minder ervaring van mening dat het boek te veel biografische, cultuur-historische en sociaal-politiek-economische informatie bevat. Met betrekking tot de eerste twee soorten informatie kan gesteld worden dat de docenten wellicht door het feit dat zij langere tijd literatuuronderwijs gegeven hebben tot de constatering gekomen zijn dat dit soort informatie bij de leerlingen niet aanslaat. Voor de sociaal-politiek-economische informatie geldt dat deze in het boek nauwelijks voorkomt. Voor het feit dat de havo-docenten met meer ervaring tot de conclusie komen dat deze te veel voorkomt, heb ik geen verklaring. Over het taalgebruik van de literaire inleidingen is 48% van de havo-docenten en 14% van de vwo-docenten van mening dat dit over het algemeen te moeilijk is. Ongeveer een kwart van de docenten is van mening dat het boek zich te zeer tot alleen de hoofdzaken beperkt.

Kurz und bündig bevat 15 zwart-wit illustraties waarvan er zeven betrekking hebben op de schrijver en het literaire werk. Van de docenten besteedt 18% vaak tot altijd aandacht aan de illustraties en 12% is dan ook echt tevreden over de illustraties. Ruim driekwart van de docenten is van mening dat het boek te weinig illustraties bevat.

Ongeveer een kwart van de docenten maakt bij de behandeling van de literaire informatie uit het boek vaak tot altijd gebruik van ondersteunend audiovisueel materiaal.

Ongeveer een kwart van de docenten kan met *Kurz und bündig* goed uit de voeten. In totaal heeft ongeveer 40% van de docenten geen behoefte aan een nieuw samen te stellen literatuurboek. Eén van de respondenten merkt hierover op: "Geen enkel leerboek zal geheel voldoen, omdat de keuze van onderwerpen en teksten zeer afhangt van de smaak en voorkeur van de docent. Je moet steeds zelf sterk geloven in wat je aanbiedt. De docent moet enthousiast zijn en dat proberen over te brengen. N.B.: U mag niet concluderen, dat ik geen mogelijkheden voor verbetering van het bestaande leerboek zie. Ik heb zeker ook wel wensen. Uit *Kurz und bündig* vind ik hoofdstuk 8 (Vom Sturm und Drang zur Klassik I: Goethe) het best geschreven. Hier merk je een enthousiasme en bijv. naast het

kopje 'Weimar' (blz. 27, 2e druk) een treffende sfeertekening. (Misschien speelt mee, dat ik vanaf 1981 zes keer in Weimar was: DDR-reis!).".

5.2.5.2 *Spiegel der deutschen Literatur*

Tabel 5.11 geeft een overzicht van het aantal respondenten.

Tabel 5.11

		HAVO	VWO
<u>Ervaring:</u>	totaal	42	38
	minder	26	24
	meer	16	14
<u>Doelstelling:</u>	totaal	37	33
	cultuur	18	18
	niet-cultuur	19	15

Uit de tabel blijkt dat de subgroep 'minder ervaring' duidelijk groter is dan de completerende subgroep. De subgroepen 'culturele vormers' en 'niet-culturele vormers' zijn bijna even groot.

Tabel 5.12 geeft een overzicht van het aantal significante samenhangen tussen de onafhankelijke variabelen 'ervaring' en 'doelstelling' en de afhankelijke variabelen m.b.t. het functioneren van *Spiegel der deutschen Literatur*.

Tabel 5.12

		Ervaring		Doelstelling	
		HAVO	VWO	HAVO	VWO
Gedrag:	gebruiksmoment	5	1	2	6
	keuze uit inhoud	18	42	35	35
	verwerking	1	1	1	
	aanvullingen			1	
Tevredenheid		21	25	13	11
Behoeften		20	23	7	13
Totaal		65	92	59	65
Maximum aantal		267	273	267	273

Uit de tabel blijkt dat de vier variabelengroepen allemaal een redelijk aantal significante samenhangen behalen. Dat geldt tevens voor het variabelenblok 'keuze uit inhoud' (uitz. 'ervaring-havo') en bij 'ervaring-havo/vwo' voor de blokken 'tevredenheid' en 'behoeften'. Voor een volledig overzicht van de significante samenhangen wordt verwezen naar bijlage 5.4

Opvallend was de gelijkenis in patronen tussen de respondentgroepen 'ervaring' en 'doelstelling'. De significante samenhangen die bij de vergelijking tussen de docenten met minder en meer ervaring vastgesteld werden (havo en vwo), leveren een beeld op dat grote gelijkenis vertoont met het beeld dat van niet-culturele c.q. culturele vormers verwacht mag worden. Daarop is besloten door middel van kruistabellering na te gaan in hoeverre de respondenten met meer ervaring in meerderheid (= meer dan 60%) dezelfde respondenten zijn als diegenen die culturele vorming als primaire doelstelling hebben. Voor *Spiegel der deutschen Literatur* geldt dat de respondenten die tot de subgroep 'meer ervaring' behoren voor meer dan 60% ook behoren tot de subgroep 'culturele vormers'. Hetzelfde geldt voor de subgroepen 'minder ervaring' en 'niet-culturele vormers'. Voor de interpretatie van de gevonden patronen van functioneren betekent dit dat de groepen 'ervaring' en '(niet-)culturele vormers' op één lijn geplaatst kunnen worden.

Spiegel der deutschen Literatur is een literatuurgeschiedenis annex bloemlezing in twee delen met bijbehorende 'Arbeitshefte'. De eerste druk verscheen in 1982/83.

De meerderheid van de docenten (havo 36%; vwo 50%) gebruikt het boek voornamelijk vanwege de mogelijkheid de stof gestructureerd aan te kunnen bieden. Het boek wordt door ongeveer de helft van de docenten vier jaar of langer gebruikt. Van de docenten is 21% van mening dat het literatuurboek over het geheel genomen voor de leerling niet aantrekkelijk is. Deze ontevredenheid richt zich bij een vijfde van de docenten mede op de omslag en het aantal delen van het boek.

De meerderheid van de docenten volgt de ordening van het boek (havo 43%; vwo 63%), waarbij men soms bepaalde hoofdstukken overslaat (havo 29%; vwo 16%). Het volgen van het boek heeft ongetwijfeld te maken met de literair-historische ordening: van 'Die Literatur des frühen Mittelalters' t/m 'Die Literatur der DDR'. Slechts een enkele docent is ontevreden over de ordening van het boek. Ongeveer een vijfde van de havo-docenten is echter wel ontevreden over de ordening van de teksten gelet op wat leerlingen op een bepaald moment qua taalgebruik en inhoud aankunnen en gelet op de behoefte van de leerlingen aan afwisseling.

De 18 hoofdstukken worden bijna allemaal door meer dan de helft van de docenten behandeld. Op het havo vormen de vier hoofdstukken 'Die Literatur des späten Mittelalters', 'Renaissance, Humanismus und Reformation', 'Das Barock'

en 'Von der Romantik bis zum Realismus' hierop een uitzondering. Voor alle hoofdstukken geldt bovendien dat deze door meer wvo-docenten dan havo-docenten behandeld worden. Uitzondering vormen de hoofdstukken 'Vom Naturalismus bis zum Expressionismus', 'Die Literatur im Dritten Reich', 'Die Literatur der ersten Nachkriegsjahre' en 'Die Literatur der Gegenwart'. De docenten met meer ervaring (havo en wvo) en de culturele vormers (havo en wvo) behandelen over het algemeen de hoofdstukken van deel I vaker. Dit sluit aan bij de primaire doelstelling 'culturele vorming' die zij nastreven: de leerlingen kennis bijbrengen van datgene wat de Duitstalige literaire cultuur aan waardevols te bieden heeft. Daartoe behoren zeker ook de oudere perioden en stromingen.

De meerderheid van de docenten gaat bij de behandeling van de literaire informatie over het algemeen als volgt te werk: de inleiding wordt gelezen, toegelicht en geïllustreerd aan de hand van een karakteristieke tekst (havo 43%; wvo 58%). Slechts 7% van de docenten vult de literaire informatie uit het boek over het algemeen niet aan. Van de docenten is 14% ontevreden over de literaire informatie.

Spiegel der deutschen Literatur bevat 85% literair-historische, 7% cultuur-historische, 3% sociaal-politiek-economische, 2% literair-sociologische, 2% literair-theoretische en 1% biografische informatie. Uit deze gegevens blijkt dat de auteurs voor een duidelijke literair-historische invalshoek gekozen hebben, waarbij het geringe percentage biografische informatie opvalt. Meer dan de helft van de wvo-docenten is van mening dat het boek te weinig sociaal-politiek-economische, literair-theoretische en literair-sociologische informatie bevat. Bijna 60% van de havo-docenten is van mening dat het taalgebruik van de literaire informatie over het algemeen te moeilijk is.

Spiegel der deutschen Literatur bevat 53 tekstfragmenten en 55 integrale teksten met een gemiddelde lengte van 1,1 pagina. Het boek bevat 57 poëtische teksten, 41 verhalende teksten en 10 dramateksten. Geen enkele tekst kan tot de triviale dan wel zakelijke teksten gerekend worden. Het accent ligt op de oudere literatuur van voor 1900: 54 teksten. Tot de periode na 1960 behoren 23 teksten. Het grote aantal teksten heeft tot gevolg dat meer dan de helft van de docenten op het havo slechts 18 van de 85 schrijvers behandelt en op het wvo slechts 22 van de 85. Daarbij valt op dat dit met name schrijvers uit het eerste deel zijn, d.w.z. de 'oudere' schrijvers. Eén van de respondenten merkt over de mindere aandacht voor de 'modernere' schrijvers op: "De laatstgenoemde auteurs blijven door gebrek aan tijd meestal onderbelicht. Ze worden wel gelezen voor de lijst". De wvo-docenten met meer ervaring behandelen 35 schrijvers vaker. De havo- en wvo-culturele vormers behandelen 21 resp. 25 schrijvers vaker. Analooq aan de ruimere aandacht voor de hoofdstukken m.b.t. de oudere literatuur geldt voor het vaker behandelen van schrijvers: het past binnen de primaire doelstelling 'culturele

vorming'.

Het merendeel (= tenminste 75%) van de teksten wordt bij 64% van de havo- en bij 55% van de vwo-docenten in de klas gelezen. Bij 37% van de vwo-docenten wordt ongeveer de helft van de teksten in de klas en de andere helft van de teksten thuis gelezen. Iets meer dan de helft van de docenten gaat bij de behandeling van een tekst over het algemeen als volgt te werk: De leerlingen krijgen de gelegenheid hun leeservaringen (d.w.z. hun primaire reacties op de tekst) naar voren te brengen; vervolgens stelt de docent via de vragen en opdrachten uit het boek (of die van hemzelf) die zaken aan de orde die hij belangrijk vindt m.b.t. de vorm en/of de inhoud van de tekst. Van de docenten biedt 82% enkele tot veel aanvullende 'eigen' teksten aan. Hierbij vindt de helft van de havo-docenten dat de inhoud van de teksten over het algemeen niet goed aansluit bij wat leerlingen aanspreekt, maar één van de respondenten merkt op: "Tekst hoeft bepaald niet altijd een meerderheid van de leerlingen aan te spreken. Je zou anders bijna nooit uit de kinderkamer vandaan komen") en ruim 40% is van mening dat het taalgebruik van de teksten over het algemeen te moeilijk is.

Ongeveer de helft van alle docenten is van mening dat triviale en zakelijke teksten en teksten met een bepaalde dominante werking (bijv. humor, spanning) te weinig in het boek voorkomen. De havo- en vwo-docenten met meer ervaring en de vwo-culturele vormers zijn vaker van mening dat het boek te veel triviale en zakelijke teksten en teksten met een bepaalde dominante werking bevat. Uit de beschrijving van *Spiegel der deutschen Literatur* blijkt dat dit soort teksten in het boek niet voorkomen. Dat een bepaalde groep respondenten desondanks aangeeft dat deze te veel voorkomen, kan als een signaal opgevat worden, dat dit soort teksten niet binnen de doelstelling 'culturele vorming' past. Deze docenten zijn blijkbaar ook niet helemaal tevreden over het tekstaanbod van het boek.

De twee 'Arbeitshefte' bevatten in totaal 1489 vragen en opdrachten, waarvan bijna 14% alleen betrekking heeft op het taalgebruik van met name de literaire informatie. Iets meer dan 50% van de vragen heeft betrekking op de teksten en ongeveer 25% op de biografieën en de literaire context. Bij bijna 60% staat het reproduceren van kennis (waaronder parafrase) centraal. Bij 32% van de vragen gaat het om het analyseren en interpreteren van de teksten.

Ruim eenderde van de docenten heeft de vragen naar de tevredenheid m.b.t. het soort vragen en opdrachten uit het boek niet ingevuld. Een interpretatie van aangetroffen patronen van functioneren is derhalve niet zinvol.

Meer dan de helft van de docenten behandelt de vragen en opdrachten uit de 'Arbeitshefte' bij de literaire inleidingen en de teksten nooit of slechts zo nu en dan, maar biedt enkele tot veel eigen op schrift gestelde vragen en opdrachten aan. Nog geen 10% van de docenten is echt tevreden over de vragen en opdrachten. Iets meer dan 70% van de docenten vindt de vragen en opdrachten

over het algemeen redelijk makkelijk tot te makkelijk. Ongeveer een kwart van de docenten vindt de variatie in de vragen en opdrachten onvoldoende en ongeveer de helft van de docenten vindt het aantal vragen en opdrachten te veel.

Spiegel der deutschen Literatur bevat 61 zwart-wit illustraties, waarvan 95% betrekking heeft op de schrijver en het literaire werk. Dit gegeven bevestigt de literair-historische invalshoek van de auteurs. Ruim driekwart van de docenten besteedt nooit tot slechts zo nu en dan aandacht aan de illustraties. Van de docenten is 12% echt tevreden over de illustraties. Ongeveer de helft van de docenten is van mening dat het boek te weinig illustraties bevat en dat de illustraties met name onvoldoende functioneel zijn (d.w.z. dat de informatie onvoldoende uit de illustraties af te leiden is) en dat onvoldoende in de literaire informatie zelf aandacht aan de illustratie wordt besteed. De vwo-docenten met meer ervaring zijn tevredener over de (deelaspecten van de) illustraties. De aangeboden illustraties staan vooral in dienst van de literair-historische invalshoek van het boek en passen derhalve in de doelstelling 'culturele vorming'.

Van de docenten maakt 83% nooit of slechts af en toe ter ondersteuning van de literaire informatie en de teksten gebruik van audiovisueel materiaal.

Meer dan de helft van de docenten (havo 62%; vwo 54%) heeft behoefte aan een nieuw samen te stellen literatuurboek. Op het havo kan slechts 20% van de docenten goed uit de voeten met het huidige boek.

5.2.5.3 *Zeitbild und Dichtung*

Tabel 5.13 geeft een overzicht van het aantal respondenten.

Tabel 5.13

		HAVO	VWO
<u>Ervaring</u>	totaal	22	38
	minder	16	19
	meer	6	19
<u>Doelstelling</u>	totaal	22	33
	cultuur	5	16
	niet-cultuur	17	17

Uit de tabel blijkt dat op het havo de subgroepen 'minder ervaring' en 'niet-culturele vormers' duidelijk groter zijn dan de completerende subgroepen. Op het vwo zijn de subgroepen vrijwel gelijk qua omvang.

Tabel 5.14 geeft een overzicht van het aantal significante samenhangen tussen de

onafhankelijke variabelen 'ervaring' en 'doelstelling' en de afhankelijke variabelen m.b.t. het functioneren van *Zeitbild und Dichtung*.

Tabel 5.14

		Ervaring		Doelstelling	
		HAVO	VWO	HAVO	VWO
Gedrag:	gebruiksmoment	1		2	
	keuze uit inhoud	24	14	40	14
	verwerking				
	aanvullingen		2		2
Tevredenheid		2	4	11	11
Behoeften		20	15	4	14
Totaal		47	35	57	41
Maximum aantal		246	252	246	252

Uit de tabel blijkt dat alleen de variabele 'doelstelling-havo' een redelijk aantal significante samenhangen m.b.t. het functioneren vertoont. Daarnaast blijkt dat de variabelenblokken 'keuze uit inhoud' (alleen havo) en 'behoeften' (niet: 'doelstelling-havo') een redelijk aantal significante samenhangen behalen. Voor een volledig overzicht van de significante samenhangen wordt verwezen naar bijlage 5.4.

Zeitbild und Dichtung is een literatuurgeschiedenis annex bloemlezing met een bijbehorend boekje met vragen en opdrachten. De eerste druk verscheen in 1981.

Meer dan de helft van de docenten (havo 55%; vwo 71%) gebruikt het boek voornamelijk vanwege de mogelijkheid de stof gestructureerd aan te kunnen bieden. Het boek wordt door ongeveer de helft van de docenten vier jaar of langer gebruikt. Van de docenten is 16% van mening dat het literatuurboek over het geheel genomen niet aantrekkelijk is voor de leerling. Bijna driekwart van de docenten volgt de volgorde van het boek, waarbij soms bepaalde hoofdstukken worden overgeslagen. Het volgen van het boek heeft ongetwijfeld te maken met de literair-historische ordening: van de 'Althochdeutsche Dichtung' t/m de 'Deutschsprachige Literatur nach 1945'. Op het havo is ongeveer een kwart van de docenten ontevreden over de ordening van de teksten gelet op wat leerlingen op een bepaald moment qua taalgebruik en inhoud aankunnen.

De 18 hoofdstukken worden bijna allemaal door meer dan de helft van de

docenten behandeld. Op het havo vormen zes hoofdstukken hierop een uitzondering. De vwo-docenten behandelen vaker de afzonderlijke hoofdstukken. Eén van de respondenten merkt over de modernere literatuur op: "Ik vind de teksten na de Goethezeit niet aantrekkelijk. De schrijvers worden te summier behandeld, teksten te kort. Beter minder schrijvers wat uitgebreider dan zo". De havo-culturele vormers behandelen vaker dan de havo-niet-culturele vormers de oudere perioden ('Sturm und Drang (1767-1785)' t/m 'Die Dichter Hölderlin und von Kleist') en minder vaak de vier modernere perioden ('Der bürgerliche oder poetische Realismus' t/m 'Die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts (1900-1933)' en 'Literatur während der Nazizeit'). Dit sluit aan bij de primaire doelstelling 'culturele vorming' die zij nastreven: de leerlingen kennis bijbrengen van datgene wat de Duitstalige literaire cultuur aan waardevols te bieden heeft. Daartoe behoren zeker ook de oudere perioden en stromingen. Aandacht voor deze oudere perioden en stromingen gaat ten koste van de modernere literatuur, omdat het beschikbare aantal uren voor het literatuuronderwijs beperkt is.

De meerderheid van de docenten gaat bij de behandeling van de literaire informatie over het algemeen als volgt te werk: de inleiding wordt gelezen en toegelicht (havo 52%; vwo 41%) en vervolgens geïllustreerd aan de hand van een karakteristieke tekst (havo 19%; vwo 43%). Van de docenten vult 11% de literaire informatie over het algemeen niet aan. Slechts 7% van de docenten is over de literaire informatie echt ontevreden.

Het boek bevat 48% literair-historische, 14% sociaal-politiek-economische, 13% literair-theoretische, 13% cultuur-historische, 10% biografische en 2% literair-sociologische informatie. Uit deze gegevens blijkt dat de auteurs gepoogd hebben de literair-historische informatie in de overige soorten informatie in te bedden en daarmee de literatuur in een breder perspectief te presenteren. De docenten zijn over het algemeen tevreden over de mate waarin de soorten informatie voorkomen. Alleen ten aanzien van de literair-theoretische en de literair-sociologische informatie is ongeveer de helft van de docenten van mening dat deze te weinig voorkomen. De havo-culturele vormers zijn minder vaak dan de havo-niet-culturele vormers van mening dat het boek te veel biografische en literair-cultuur-historische informatie bevat. Dit soort informatie past binnen de primaire doelstelling 'culturele vorming', omdat deze informatie deel uitmaakt van het culturele erfgoed. Op het havo is bijna driekwart van de docenten van mening dat het taalgebruik van de literaire informatie over het algemeen te moeilijk is.

Zeitbild und Dichtung bevat 59 tekstfragmenten en 56 integrale teksten met een gemiddelde lengte van 1,6 pagina. Het boek bevat 56 poëtische teksten, 43 verhalende teksten en 16 dramateksten. Geen enkele tekst kan tot de triviale dan wel zakelijke teksten gerekend worden. Het accent ligt duidelijk op de oudere literatuur van voor 1900: 65 teksten. Tot de periode na 1960 kunnen slechts 14

teksten gerekend worden.

Het grote aantal teksten heeft tot gevolg dat meer dan de helft van de docenten op het havo slechts 15 van de 64 schrijvers behandelt en op het vwo slechts 28 van de 64. De havo-docenten met meer ervaring behandelen 19 schrijvers vaker. De docenten weten wellicht uit ervaring dat het hierbij gaat om schrijvers waarvan de teksten bij de leerlingen minder aanslaan. De havo-culturele vormers behandelen 25 schrijvers minder vaak. Dit kan ik niet anders interpreteren, dan dat het behandelen van de literaire informatie zo veel tijd in beslag neemt, dat er voor het behandelen van de teksten minder tijd resteert.

Het merendeel (= tenminste 75%) van de teksten wordt bij 77% van de havo- en bij 50% van de vwo-docenten in de klas gelezen. Verder wordt bij 42% van de vwo-docenten ongeveer de helft van de teksten in de klas en de andere helft van de teksten thuis gelezen. Ongeveer eenderde van de docenten gaat bij de behandeling van de teksten over het algemeen als volgt te werk: De leerlingen krijgen de gelegenheid hun leeservaringen (d.w.z. hun primaire reacties op de tekst) naar voren te brengen; vervolgens stelt de docent via de vragen en opdrachten uit het boek (of die van hemzelf) die zaken aan de orde die hij belangrijk vindt m.b.t. de vorm en/of de inhoud van de tekst. Eenzelfde aantal slaat daarbij de eerste leeservaringen over. Van de docenten biedt 86% enkele tot veel aanvullende 'eigen' teksten aan. Op het havo is 64% van de docenten van mening dat het taalgebruik van de teksten over het algemeen te moeilijk is en is 36% van de docenten van mening dat de inhoud van de teksten over het algemeen niet goed aansluit bij wat leerlingen aanspreekt.

Ongeveer een kwart van de docenten is van mening dat het boek te veel tekstfragmenten bevat. Meer dan de helft van de docenten is van mening dat het boek te weinig teksten uit de periode na 1960, triviale en zakelijke teksten en teksten met een bepaalde dominante werking (bijv. humor, spanning) bevat.

Het 'Fragenbuch' bevat in totaal 606 vragen en opdrachten waarvan de helft betrekking heeft op de teksten. Ongeveer 30% heeft betrekking op de biografieën en de literaire context. Het bredere perspectief van *Zeitbild und Dichtung* komt ook in de vragen en opdrachten tot uitdrukking: 12% van de vragen en opdrachten heeft betrekking op de maatschappelijke en culturele context. Bij 52% van de vragen wordt van de leerlingen alleen het reproduceren van kennis (waaronder parafrase) gevraagd. Bij 34% van de vragen gaat het om het analyseren en interpreteren van de teksten.

Meer dan driekwart van de docenten behandelt de vragen en opdrachten bij de literaire informatie en de teksten nooit of slechts zo nu en dan, en bijna de helft van de docenten geeft ter aanvulling geen eigen op schrift gestelde vragen en opdrachten. Ongeveer een kwart van de docenten is echt ontevreden over de vragen en opdrachten en is van mening dat de variatie onvoldoende is. Bijna 20%

van de vwo-docenten vindt de vragen en opdrachten over het algemeen te makkelijk. Eén van de respondenten merkt hierover op: "De vragen volgen voor 6 Atheneum te veel de tekst! Vragen "maken" daarom bijna overbodig".

Ruim eenderde van de docenten heeft de vragen naar de tevredenheid m.b.t. de soort vragen en opdrachten uit het boek niet ingevuld. Een interpretatie van aangetroffen patronen van functioneren is derhalve niet zinvol.

Zeitbild und Dichtung bevat 55 zwart-wit illustraties, waarvan 46% betrekking heeft op de schrijver en het literaire werk en 49% op historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen die voor de geschiedenis van die tijd van belang waren. Deze laatste categorie ondersteunt de poging van de auteurs de literatuur in een breder perspectief te plaatsen. Ongeveer een kwart van de docenten besteedt vaak tot altijd aandacht aan de illustraties. Van de docenten is 22% echt ontevreden over de illustraties en 73% van de havo- en 50% van de vwo-docenten is van mening dat het boek te weinig illustraties bevat. De ontevredenheid richt zich voor bijna de helft van de docenten mede op de geringe mate waarin in de inleiding zelf aandacht aan de illustraties wordt besteed.

Van de docenten maakt bijna 90% bij de behandeling van de literaire informatie en de teksten nooit of slechts af en toe gebruik van ondersteunend audiovisueel materiaal.

Op het havo kan 22% en op het vwo kan 44% van de docenten goed uit de voeten met *Zeitbild und Dichtung* en zij hebben derhalve geen behoefte aan een nieuw samen te stellen literatuurboek. Eén van de respondenten heeft om een heel andere reden geen behoefte aan een nieuw literatuurboek: "In de havo geen literatuuronderwijs! De havo is een uitvinding van de Duivel!"

5.2.5.4 *Deutsche Dichtung*

Tabel 5.15 geeft een overzicht van het aantal respondenten. De onafhankelijke variabele 'doelstelling' is niet in de analyse betrokken vanwege de te eenzijdige oriëntatie op 'culturele vorming', waardoor een zinvolle vergelijking met de andere doelstellingengroepen niet mogelijk is (zie ook paragraaf 5.2.4.2).

Tabel 5.15

		HAVO	VWO
<u>Ervaring:</u>	totaal	11	33
	minder	4	9
	meer	7	24

Uit de tabel blijkt dat het aantal respondenten op het havo gering is en dat op

het vwo het aantal docenten met meer ervaring duidelijk groter is.

Tabel 5.16 geeft een overzicht van het aantal significante samenhangen tussen de onafhankelijke variabele 'ervaring' en de afhankelijke variabelen m.b.t. het functioneren van *Deutsche Dichtung*.

Tabel 5.16

		Ervaring	
		HAVO	VWO
Gedrag:	gebruiksmoment		
	keuze uit inhoud	28	15
	verwerking		
	aanvullingen	1	1
Tevredenheid		7	7
Behoeften		12	11
Totaal		48	34
Maximum aantal		222	228

Uit de tabel blijkt dat 'ervaring-havo' een redelijk aantal en 'ervaring-vwo' een beperkt aantal significante samenhangen vertonen. Daarnaast heeft alleen het variabelenblok 'keuze uit inhoud' op het havo een redelijk aantal significante samenhangen. Voor een volledig overzicht van de significante samenhangen wordt verwezen naar bijlage 5.4.

Van de vier onderzochte literatuurgeschiedenissen annex bloemlezing is *Deutsche Dichtung* het enige literatuurboek dat geen vragen en opdrachten bevat. De eerste druk van het boek verscheen in 1948.

Meer dan de helft van de docenten (65%) gebruikt het boek voornamelijk vanwege de mogelijkheid de stof gestructureerd aan te kunnen bieden. Het boek wordt door het merendeel van de docenten vijf jaar of langer gebruikt. Iets meer dan een kwart van de docenten is van mening dat het boek over het geheel genomen aantrekkelijk is voor de leerlingen.

Driekwart van de docenten volgt de volgorde van het boek, waarbij men soms bepaalde hoofdstukken overslaat. Het volgen van het boek heeft ongetwijfeld te maken met de literair-historische ordening: 'Das Mittelalter' t/m 'Deutsche Literatur nach 1945'. Op het havo is geen enkele docent ontevreden over de ordening, op het vwo bedraagt het percentage ontevreden docenten slechts 6%.

De 12 hoofdstukken worden bijna allemaal door meer dan de helft van de docenten behandeld. Op het havo geldt dit niet voor de eerste drie hoofdstukken van het boek: 'Das Mittelalter', 'Renaissance, Humanismus und Reformation' en 'Spätrenaissance und Barock'. Voor alle hoofdstukken geldt dat de vwo-docenten deze vaker behandelen dan de havo-docenten. De havo-docenten met meer ervaring behandelen vaker dan de havo-docenten met minder ervaring de vier oudste perioden ('Das Mittelalter' t/m 'Der Sturm und Drang und die Klassik', uitzondering: 'Die Zeit der Aufklärung'), maar zij behandelen de 'Deutsche Literatur nach 1945' minder vaak. Hieruit blijkt dat de havo-docenten met meer ervaring meer gericht zijn op de oudere literatuur. Deze gerichtheid kan ik niet interpreteren, wanneer het gegeven als op zich staand bekeken wordt. In combinatie met het gegeven dat de havo-docenten met meer ervaring tevredener zijn over de literaire inleidingen en ook bepaalde schrijvers vaker behandelen en beter uit de voeten kunnen met het huidige boek, kan geconcludeerd worden dat de havo-docenten met meer ervaring vaker aandacht schenken aan de oudere perioden/stromingen, omdat zij daar tevredener over zijn. Dit geldt mutatis mutandis niet voor de moderne perioden.

Ongeveer een kwart van de havo- en vwo-docenten geeft voor het lezen van de literaire informatie uit het boek een eigen inleiding. Vervolgens wordt de literaire informatie uit het boek gelezen, toegelicht en geïllustreerd aan de hand van een karakteristieke tekst (havo 27%; vwo 41%). Bijna de helft van de docenten (42%) geeft op de literaire inleidingen uit het boek over het algemeen uitgebreide aanvullingen. Dit gebeurt op het havo vaker dan op het vwo. Op het havo is 18% van de docenten ontevreden over de literaire inleidingen. De havo-docenten met meer ervaring zijn minder vaak ontevreden dan de havo-docenten met minder ervaring. Dit sluit aan bij de constatering dat de havo-docenten met meer ervaring over het geheel genomen tevredener zijn.

Het boek bevat 72% literair-historische, 11% biografische, 9% cultuur-historische, 5% sociaal-politiek-economische, 3% literair-sociologische en 2% literair-theoretische informatie. Uit deze gegevens blijkt dat het boek vooral gericht is op de overdracht van de literatuur als een deel van het culturele erfgoed. De docenten zijn over het algemeen tevreden over de mate waarin bovenstaande soorten informatie voorkomen. Alleen is ongeveer de helft van de docenten ten aanzien van de literair-theoretische (vwo) en de literair-sociologische informatie van mening dat die te weinig voorkomen. Het taalgebruik van de literaire inleidingen is volgens de docenten over het algemeen te moeilijk (havo 73%; vwo 47%). Eén van de respondenten merkt hierover op: "Een aantal stromingen wordt in te literaire, theoretische taal slecht uitgelegd. Als ze de inleiding gelezen hebben, snappen ze er niets van, bijv. Neue Sachlichkeit".

Deutsche Dichtung kent 69 tekstfragmenten en 154 integrale teksten met een

gemiddelde lengte van 0,8 pagina. Poëtische teksten (141) komen duidelijk vaker voor dan de verhalende teksten (71) en de dramateksten (11). Bijna alle teksten kunnen tot de zogenaamde waardevolle literatuur gerekend worden; vier teksten tot de zakelijke teksten. Het accent ligt duidelijk op de periode voor 1900 (102 teksten). De periode na 1960 kent 21 teksten.

Het grote aantal teksten heeft tot gevolg dat meer dan de helft van de docenten op het havo slechts acht van de 78 schrijvers behandelt en op het vwo slechts 19 van de 78. De havo-docenten met meer ervaring behandelen 17 schrijvers vaker. De vwo-docenten met meer ervaring behandelen 14 schrijvers vaker. Bij de literaire informatie is reeds opgemerkt, dat dit waarschijnlijk gebeurt, omdat de docenten met meer ervaring tevredener zijn.

Het merendeel (= tenminste 75%) van de teksten wordt bij 69% van de docenten in de klas gelezen. Het merendeel van de docenten (havo 27%; vwo 50%) gaat bij de behandeling als volgt te werk: De docent stelt via zijn eigen vragen en opdrachten die zaken aan de orde die hij belangrijk vindt m.b.t. de vorm en/of de inhoud van het boek. Ondanks het grote aantal teksten biedt meer dan driekwart van de docenten enkele tot vele aanvullende 'eigen' teksten aan. De vwo-docenten met meer ervaring vullen de teksten uit het boek vaker dan de vwo-docenten met minder ervaring met veel 'eigen' teksten aan. In combinatie met het gegeven dat zij ook 14 schrijvers vaker behandelen, kan een constatering zijn dat zij het lezen en behandelen van teksten belangrijk vinden, wellicht omdat zij door hun ervaring geleerd hebben dat dit de leerlingen meer aanspreekt. Vooral de havo-docenten zijn van mening dat de inhoud van de teksten over het algemeen niet goed aansluit bij wat leerlingen aanspreekt (46%) en dat het taalgebruik over het algemeen te moeilijk is (55%).

Eenderde van de docenten of meer is van mening dat het boek te weinig teksten uit de periode na 1960 (vwo), triviale en zakelijke teksten en teksten met een bepaalde dominante werking (bijv. humor, spanning) bevat.

Het boek bevat 182 zwart-wit illustraties, waarvan 64% betrekking heeft op de schrijver en het literaire werk. Daarnaast heeft een kwart van de illustraties betrekking op het thema 'historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen die voor de geschiedenis van die tijd van belang waren; tijdsbeeld'. Dit ondersteunt het streven van de auteurs de literatuur in een breder kader te plaatsen. Bijna de helft van de docenten besteedt vaak tot altijd aandacht aan de illustraties uit het boek. Slechts weinig vwo-docenten zijn ontevreden over de illustraties. Desondanks is 18% van de docenten van mening dat het boek te weinig illustraties bevat. Van de docenten is 45% ontevreden over de geringe mate waarin in de tekst zelf aandacht aan de illustraties wordt besteed.

Minder dan 10% van de docenten maakt bij de behandeling van de literaire informatie en de teksten vaak tot altijd gebruik van ondersteunend audiovisueel

materiaal.

Van de docenten is 49% (havo 25%; vwo 53%) tevreden over *Deutsche Dichtung* en geeft aan goed met het boek uit de voeten te kunnen. Van de havo- en vwo-docenten heeft 54% behoefte aan een nieuw samen te stellen literatuurboek. De havo-docenten met meer ervaring hebben minder behoefte dan de havo-docenten met minder ervaring aan een nieuw boek en kunnen beter uit de voeten met het huidige boek. Dit sluit aan bij het gegeven dat deze docenten bepaalde literaire hoofdstukken en schrijvers vaker behandelen en dat is een indicatie voor het feit dat zij tevredener over deze aspecten zijn. De tevredenheid kan wellicht geïnterpreteerd worden vanuit de veronderstelling dat deze docenten door hun ervaring een werkwijze gevonden hebben die beter bij de belangstelling van de leerlingen aansluit.

5.2.5.5 *Durchblicke*

Tabel 5.17 geeft een overzicht van het aantal respondenten. Er waren te weinig respondenten die de enquête voor het vwo hebben ingevuld, om zinvolle analyses mogelijk te maken.

Tabel 5.17

		HAVO
<u>Ervaring:</u>	totaal	21
	minder	11
	meer	10
<u>Doelstelling:</u>	totaal	20
	cultuur	6
	niet-cultuur	14

Uit de tabel blijkt dat de subgroepen 'minder' en 'meer ervaring' bijna even groot zijn, terwijl de subgroep 'niet-culturele vormers' duidelijk groter is dan de subgroep 'culturele vormers'.

Tabel 5.18 geeft een overzicht van het aantal significante samenhangen tussen de onafhankelijke variabelen 'ervaring' en 'doelstelling' en de afhankelijke variabelen m.b.t. het functioneren van *Durchblicke*.

Tabel 5.18

		Ervaring	Doelstelling
		HAVO	HAVO
Gedrag:	gebruiksmoment		1
	keuze uit inhoud	17	22
	verwerking		
	aanvullingen		1
Tevredenheid		4	2
Behoeften		6	9
Totaal		27	35
Maximum aantal		229	229

Uit de tabel blijkt dat zowel 'ervaring-havo' als 'doelstelling-havo' een beperkt aantal significante samenhangen vertonen. Alleen het variabelenblok 'keuze uit inhoud' vertoont zowel bij 'ervaring' als 'doelstelling' een redelijk aantal significante samenhangen. Voor een volledig overzicht van de significante samenhangen wordt verwezen naar bijlage 5.4.

Van de vijf onderzochte literatuurboeken is *Durchblicke* het enige leerboek dat zich specifiek op het havo richt (de ondertitel luidt: 'Ein Literaturbuch für die Havo-Oberstufe'). Dit is tevens de verklaring voor het feit dat slechts een zeer beperkt aantal respondenten de desbetreffende enquête voor het vwo heeft ingevuld. *Durchblicke* is ook het enige onderzochte literatuurboek dat een docentenhandleiding kent. De eerste druk verscheen in 1979.

Voor 48% van de docenten is de mogelijkheid, de stof gestructureerd aan te bieden de belangrijkste reden met *Durchblicke* te werken. Ongeveer driekwart van de docenten gebruikt het literatuurboek vier jaar of langer. Geen enkele docent is ontevreden over de aantrekkelijkheid van het literatuurboek als geheel voor de leerlingen. Dit geldt tevens voor de deelaspecten omslag en formaat van het boek.

Van de onderzochte literatuurboeken is *Durchblicke* het enige boek dat een ordening aan de hand van genres kent (inclusief een literair-historisch slot-hoofdstuk). Dit ordeningsprincipe heeft tot gevolg dat 38% van de docenten, verspreid over het boek, bepaalde teksten behandelt en daarmee de eigenlijke ordening van het boek loslaat. Toch volgen de meeste docenten (43%) de ordening van het boek, waarbij men soms bepaalde hoofdstukken overslaat. Geen enkele docent is ontevreden over de ordening van het boek.

Alle acht hoofdstukken van het boek worden door meer dan 67% van de docenten behandeld. De enige uitzondering vormt het hoofdstuk met het literair-historische overzicht: 38% van de docenten schenkt aandacht aan dit hoofdstuk. Dit gegeven sluit aan bij de constatering dat *Durchblicke* met name door de niet-culturele vormers wordt gebruikt (zie tabel 5.17). De havo niet-culturele vormers schenken vaker dan de havo-culturele vormers aandacht aan de drie hoofdstukken 'Trivalliteratur', 'Spiel mit der Sprache' en 'Arbeiterliteratur'. Een interpretatie is dat in deze hoofdstukken het aspect van het leesplezier voorop staat en het uitgangspunt niet de zogenaamde waardevolle literatuur is. De culturele vormers zien in deze hoofdstukken hun doelstelling het minst verwezenlijkt. De meeste docenten stellen de hoofdstukken ('Hinweise') over het algemeen als volgt aan de orde: De inleiding wordt gelezen en toegelicht (38%) en geïllustreerd aan de hand van een karakteristieke tekst (43%). Van de docenten is 10% ontevreden over de inleidingen en geeft dan ook over het algemeen uitgebreide aanvullingen op de 'Hinweise'.

Het boek bevat 47% literair-historische (Lehrerheft 0%), 27% biografische (Lh 1%), 18% literair-theoretische (Lh 93%), 3% literair-sociologische (Lh 5%), 3% cultuur-historische (Lh 0%) en 2% sociaal-politiek-economische (Lh 0%) informatie. Uit deze gegevens blijkt dat de auteurs zich ook duidelijk richten op de literair-theoretische informatie. Met name in het Lehrerheft gaat het hierbij om interpretaties van de in het leerlingenboek opgenomen teksten. Geen van de docenten vindt dat de genoemde soorten informatie in het leerlingenboek te veel voorkomen. Wel is driekwart van de docenten van mening dat er te weinig sociaal-politiek-economische informatie voorkomt. Voor de overige soorten informatie bedraagt dit percentage ongeveer eenderde. Alle docenten zijn van mening dat het taalgebruik van de inleidingen over het algemeen goed aansluit bij het niveau van de leerlingen.

Durchblicke kent 44 integrale teksten en vier tekstfragmenten met een gemiddelde lengte van twee pagina's. De teksten zijn verdeeld over de genres verhalende (28) en poëtische teksten (20). Er zijn in het boek geen dramateksten opgenomen. De teksten kunnen op drie triviale teksten na tot de zogenaamde waardevolle literatuur gerekend worden (zakelijke teksten komen niet voor) en zijn vooral afkomstig uit de perioden voor 1900 (16) en na 1960 (20).

De helft van de teksten wordt door minder dan de helft van de docenten over het algemeen in een cursus behandeld. Dit onderstreept het feit dat een belangrijk deel van de docenten verspreid over het boek bepaalde teksten behandelt. De docenten met meer ervaring behandelen 14 van de 48 teksten minder vaak dan de docenten met minder ervaring. Een interpretatie is dat de docenten met meer ervaring meer zicht hebben op teksten die niet bij de leerlingen aanslaan en waarvan de behandeling derhalve achterwege blijft. De niet-culturele vormers

behandelen 17 teksten vaker dan de culturele vormers. Opvallend is hierbij dat slechts ten dele van een samenhang gesproken kan worden met de drie hoofdstukken die door deze groep docenten vaker worden behandeld: twee van de drie teksten uit het hoofdstuk 'Trivallliteratur' worden door de niet-culturele vormers vaker behandeld (gericht op leesplezier), maar verder geldt dat met name de teksten uit het hoofdstuk 'Anekdoten und Satiren' door de niet-culturele vormers vaker worden behandeld (geldt voor zes van de tien teksten). Dit kan ik niet anders interpreteren dan door te veronderstellen dat de niet-culturele vormers de leerlingen vooral "kilometers willen laten maken" en daarom meer teksten aanbieden dan de culturele vormers.

Het merendeel van de teksten (= tenminste 75%) wordt bij 86% van de docenten in de klas gelezen. De meeste docenten (43%) geven bij de behandeling van de teksten de leerlingen eerst de gelegenheid hun leeservaringen (d.w.z. hun primaire reacties op de tekst) naar voren te brengen. Vervolgens stelt de docent via de vragen en opdrachten van het boek (of die van hemzelf) die zaken aan de orde die hij belangrijk vindt m.b.t. de vorm en/of de inhoud van de tekst. De fase van het naar voren laten brengen van de leeservaringen wordt door 38% van de docenten overgeslagen. Van de docenten biedt 24% naast de teksten uit het boek geen 'eigen' teksten aan. Alle docenten zijn van mening dat het taalgebruik van de teksten over het algemeen goed aansluit bij het niveau van de leerlingen en 71% is van mening dat dit ook geldt voor de inhoud van de teksten wat betreft datgene wat leerlingen aanspreekt. Ongeveer de helft van de docenten is van mening dat de volgende soorten teksten te weinig voorkomen: teksten uit de periode tussen 1945 en 1960, teksten uit de periode na 1960, dramateksten, zakelijke teksten en teksten met een bepaalde dominante werking (bijv. spanning, humor). De analyse van het literatuurboek geeft aan dat deze soorten inderdaad niet of slechts weinig aan bod komen (met uitzondering van de teksten uit de periode na 1960).

Durchblicke kent 192 vragen en opdrachten die alleen betrekking hebben op de teksten en niet op de 'Hinweise'. De vragen zijn bijna uitsluitend op de vertellende (75%) en de poëtische (21%) teksten gericht. De activiteiten, vaardigheden en attitudes die de leerlingen bij de beantwoording van de vragen moeten activeren, hebben vooral (71%) betrekking op het analyseren en interpreteren van de teksten; slechts 7% heeft betrekking op het reproduceren van kennis.

Bijna de helft van de docenten behandelt de vragen en opdrachten uit het boek nooit of slechts zo nu en dan. Bijna 20% van de docenten is echt ontevreden over de vragen en opdrachten. Van de docenten vult 57% de vragen en opdrachten met enkele eigen op schrift gestelde vragen en opdrachten aan bij zowel de inleidingen als de teksten. Geen van de docenten vindt de vragen en opdrachten te moeilijk. Bijna de helft van de docenten is van mening dat het boek te weinig vragen en

opdrachten bevat en 19% is van mening dat de variatie in de vragen en opdrachten onvoldoende is.

Het literatuurboek heeft 14 zwart-wit illustraties, waarvan 86% het literaire werk illustreert. Van de docenten besteedt 81% nooit of slechts zo nu en dan aandacht aan de illustraties. Slechts 19% is echt tevreden over de illustraties. Van de docenten is 62% van mening dat het boek te weinig illustraties bevat. Deze ontevredenheid geldt voor iets minder docenten ook voor de deelaspecten functionaliteit en onderschrift van de illustratie en de aandacht die in de inleiding zelf aan de illustratie wordt besteed.

Alle docenten maken bij de behandeling van de inleidingen en de teksten nooit of slechts af en toe gebruik van ondersteunend audiovisueel materiaal.

Alle docenten beschikken over de bij *Durchblicke* behorende docentenhandleiding en 65% van de docenten maakt tamelijk veel tot veel gebruik van de informatie. Geen enkele docent is ontevreden over de informatie uit de docentenhandleiding.

Van de havo-docenten heeft 68% behoefte aan een nieuw leerboek voor het literatuuronderwijs. Slechts 27% kan met *Durchblicke* goed uit de voeten. Dit gegeven is opvallend, omdat uit de bespreking van de voorafgaande enquêtevragen niet een grote mate van ontevredenheid kan worden geconcludeerd. Ik heb hiervoor geen andere interpretatie dan het bekende gegeven (zie ook hoofdstuk 2) dat een docent(enteam) na ongeveer vijf à zes jaren geneigd is op een ander leerboek over te stappen. Dit sluit aan bij het gegeven dat ongeveer driekwart van de gebruikers van *Durchblicke* het literatuurboek al vier jaar of langer gebruikt.

5.2.5.6 Zelf samengesteld materiaal

Tabel 5.19 geeft een overzicht van het aantal respondenten. Ten opzichte van de boekgebruikersgroepen is een wijziging opgetreden in de onderscheiden onafhankelijke variabelen. De variabele 'ervaring' is vervangen door de variabele 'achtergrondinformatie'. Dit hangt samen met de belangrijkheid van de desbetreffende onafhankelijke variabelen (zie paragraaf 5.2.1).

Tabel 5.19

		HAVO	VWO
<u>Achtergrond-</u> <u>informatie:</u>	totaal	118	117
	minder	72	66
	meer	46	51
<u>Doelstelling:</u>	totaal	112	111
	cultuur	25	45
	niet-cultuur	87	66

Uit de tabel blijkt dat de subgroepen 'minder achtergrondinformatie' en 'niet-culturele vormers' duidelijk groter zijn dan de completerende subgroepen.

Tabel 5.20 geeft een overzicht van het aantal significante samenhangen tussen de onafhankelijke variabelen 'achtergrondinformatie' en 'doelstelling' en de afhankelijke variabelen m.b.t. het functioneren van het zelf samengestelde materiaal.

Tabel 5.20

		Achtergrond		Doelstelling	
		HAVO	VWO	HAVO	VWO
Gedrag:	gebruiksmoment	3	4	3	4
	aanbod inhouden	16	18	23	13
	verwerking	1	1		3
Tevredenheid		1	1		
Behoeften		11	11	12	8
Totaal		32	35	38	28
Maximum aantal		154	160	154	160

Uit de tabel blijkt dat alleen 'doelstelling-vwo' een beperkt aantal significante samenhangen vertoont. De overige variabelen vertonen een redelijk aantal significante samenhangen (vooral bij het blok 'aanbod inhouden'). Voor een volledig overzicht van de significante samenhangen wordt verwezen naar bijlage 5.4.

Exemplaren van het door de docenten gebruikte zelf samengestelde materiaal zijn

slechts in beperkte mate in mijn bezit. Hierdoor is het onmogelijk de patronen van functioneren van het zelf samengestelde materiaal in te bedden in beschrijvingsgegevens, zoals dat wel bij de boekgebruikers naar aanleiding van gegevens uit hoofdstuk 3 het geval was. Eén van de respondenten merkt in zijn algemeenheid over zelf samengesteld materiaal op: "Naar mijn bescheiden mening ontstaat het beste literatuuronderwijs, wanneer de leerkracht te allen tijde zijn eigen materiaal verzamelt, vernieuwt en aan de klas aanpast. Het 'ideale' boek is daarmee een contradictio in terminis. Je kunt alleen die zaken met overtuiging brengen, waar je zelf voor 100% achter kunt staan".

De enquêteresultaten zijn voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal als afzonderlijke groep uitvoerig beschreven in hoofdstuk 4. Het is niet zinvol in deze paragraaf al die gegevens opnieuw te vermelden. Volstaan wordt met de inbedding van de patronen van functioneren in de belangrijkste enquêteresultaten. Net als bij de afzonderlijke boekgebruikersgroepen zijn tevens relevante spontane opmerkingen van respondenten opgenomen.

Van de docenten stelt 62% de literaire informatie uit het zelf samengestelde materiaal over het algemeen als volgt aan de orde: De literaire informatie wordt gelezen, toegelicht en geïllustreerd aan de hand van een karakteristieke tekst. Eén van de respondenten merkt over de manier van behandelen op: "Ik ga niet uit van de literaire informatie die ik kwijt wil en die door een karakteristieke tekst geïllustreerd wordt, maar van een tekst, waarvan ik verwacht/hoop dat hij bij de leerlingen zal aanspreken en geef dan zoveel literair-historische achtergrondinformatie als nodig is, om die betreffende tekst te 'begrijpen' of liever nog: na te voelen. Ik besef wel dat deze werkwijze niet erg systematisch is, maar het is voor mij de enige manier om: a) bij de leerlingen 'over te komen' en b) zelf niet in slaap te vallen: de behandeling van een literaire tekst gaat bij mij nooit op dezelfde manier. De klas bepaalt door zijn 'respons' hoe het loopt. Ik ken de bezwaren en vind het zelf ook 'doodeng', maar ik kan het nu eenmaal niet anders. So far, so good".

Ongeveer eenderde van de docenten biedt veel tot uitsluitend literair-cultuur-historische en sociaal-politiek-economische informatie aan. Voor de biografische, de literair-theoretische en de literair-sociologische informatie geldt dat deze door meer dan de helft van de docenten weinig tot niet aangeboden wordt. De havo-culturele vormers bieden vaker dan de havo-niet-culturele vormers biografische, literair-cultuur-historische en sociaal-politiek-economische informatie aan. Een interpretatie hiervan ligt in de primaire doelstelling die zij nastreven: het literatuuronderwijs als bijdrage tot de culturele vorming zal uitgebreid aan dit soort informatie aandacht besteden (natuurlijk ook aan de literair-historische informatie). De vwo-docenten met minder achtergrondinformatie bieden minder dan de vwo-docenten met meer achtergrondinformatie biografische, literair-

theoretische en literair-sociologische informatie aan. Voor dit patroon van functioneren heb ik geen interpretatie. Voor de literair-sociologische informatie geldt evenwel dat de docenten met minder achtergrondinformatie wellicht minder op de hoogte zijn van recente didactische voorstellen en inzichten, die o.a. juist pleiten voor het aandacht schenken aan dit soort informatie.

De meest behandelde schrijvers zijn: Brecht, Böll, Dürrenmatt, Frisch, Goethe, Borchert en Kafka. Het merendeel (= tenminste 75%) van de teksten wordt bij 50% van de docenten in de klas gelezen, waarbij 40% van de docenten over het algemeen als volgt te werk gaat: De leerlingen krijgen de gelegenheid hun leeservaring (d.w.z. hun primaire reacties op een tekst) naar voren te brengen. Vervolgens stelt de docent via de vragen en opdrachten die zaken aan de orde die hij belangrijk vindt m.b.t. de vorm en/of de inhoud van de tekst. Eén van de respondenten merkt ter toelichting op: "Eerst primaire reacties [verzamelen], soms ontstaat al een discussie (dat is het leukst). Dan probeer ik door gerichte vragen hen te laten nadenken. Soms lukt dat door ander perspectief, of door verhaal af te laten maken".

Meer dan de helft van de docenten biedt veel tot uitsluitend prozateksten en zogenaamde literair waardevolle teksten aan. Meer dan de helft van de docenten biedt weinig tot geen gedichten, fragmenten, triviale, literair-populaire teksten en zakelijke teksten aan. De culturele vormers bieden vaker dan de niet-culturele vormers teksten aan uit de periode voor 1900 (havo) en literair waardevolle teksten (vwo) en minder vaak teksten uit de periode na 1945 (havo en vwo) en triviale teksten (havo en vwo). Voor de teksten uit de periode voor 1900 en voor de literair waardevolle teksten geldt, dat deze door de culturele vormers vaker dan door de niet-culturele vormers worden aangeboden, omdat zij het beste passen binnen de primaire doelstelling van de docenten, namelijk het overdragen van het culturele erfgoed. Voor de teksten uit de periode na 1945 en de triviale teksten, door de culturele vormers minder vaak aangeboden, geldt dat deze juist het minst binnen deze doelstelling passen.

Van de docenten maakt 48% bij de literaire informatie en 64% bij de teksten gebruik van door hen zelf op schrift gestelde vragen en opdrachten. Bij de literaire informatie biedt meer dan een kwart van de docenten niet of nauwelijks produktief-creatieve en gesloten vragen aan, terwijl meer dan een kwart vaak vragen naar inzicht, evaluatieve en open vragen aanbiedt. Bij de teksten biedt meer dan een kwart van de docenten vaak evaluatieve en open vragen aan en vragen naar inzicht en vragen en opdrachten m.b.t. de inhoud van de tekst. Meer dan een kwart van de docenten biedt bij de teksten niet of nauwelijks de volgende soorten vragen en opdrachten aan: vragen naar feitenkennis, produktief-creatieve en gesloten vragen en vragen en opdrachten die tot doel hebben het laten verwoorden en verdiepen van de leeservaringen van de leerlingen en die tot doel

hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen.

De docenten met minder achtergrondinformatie bieden bij de literaire informatie minder vaak dan de docenten met meer achtergrondinformatie produktief-creatieve (havo), evaluatieve (havo en vwo) en open (vwo) vragen aan en bij de teksten minder vaak produktief-creatieve (havo), evaluatieve (havo en vwo), open (havo en vwo), inzichtsvragen (vwo) en vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen (havo en vwo) en de maatschappelijke context (vwo) aan, maar vaker gesloten vragen (havo). Dat dit juist door de docenten met minder achtergrondinformatie gebeurt, kan geïnterpreteerd worden vanuit de inschatting dat docenten met minder achtergrondinformatie minder op de hoogte zijn van didactische voorstellen en inzichten, die juist pleiten voor het stellen van dergelijke vragen en opdrachten, omdat dit type vragen en opdrachten de leerling als lezer meer centraal stelt en het literatuuronderwijs minder als een eenrichtingverkeer van docent naar leerling veronderstelt.

De culturele vormers bieden bij de literaire informatie minder vaak dan de niet-culturele vormers produktief-creatieve (havo), evaluatieve (havo) en open (havo) vragen aan en bij de teksten minder vaak inzichtsvragen (havo), evaluatieve (havo en vwo) en open (havo) vragen en vragen naar de leeservaringen (havo en vwo), de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen (havo en vwo) en de maatschappelijke context (vwo) aan. Dat juist de culturele vormers dit minder vaak doen, kan geïnterpreteerd worden vanuit de primaire doelstelling die zij nastreven: dit type vragen en opdrachten past traditioneel niet binnen de strikte doelstelling de leerlingen cultureel te vormen, omdat dit type vragen en opdrachten alleen maar "afleidt".

Ruim 80% van de docenten besteedt nooit of slechts af en toe aandacht aan illustraties.

Bij de behandeling van de literaire informatie maakt 84% en bij de behandeling van de teksten maakt 67% van de docenten nooit of slechts af en toe gebruik van ondersteunend audiovisueel materiaal.

Van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal heeft 45% behoefte aan een nieuw samen te stellen leerboek voor het literatuuronderwijs. Eén van de respondenten geeft een alternatief aan: "Een losbladig jaarlijks met nieuwe voorstellen aan te vullen systeem bij een klein, dun basisboekje met literatuurgeschiedkundig overzicht, literaire basisbegrippen, die nodig zijn om zinvol over teksten te kunnen praten. Het losbladige systeem dient om thematisch geordende series teksten aan te bieden. Een boek heeft het grote nadeel dat je eraan vastzit voor een x aantal jaren en dat het belangrijk proza- en dramateksten slechts in fragmenten kan aanbieden. Dus een losbladige serie secundaire teksten bij makkelijk aan te schaffen leesboeken (rond een thema). In feite werk ik/werken

wij zo (met groot plezier), omdat je op die manier fris blijft en gedwongen wordt elk jaar opnieuw te kijken wat past bij de generatie leerlingen en wat er nieuw op de markt is".

5.3 Patronen van functioneren van het literatuurboek bij de boekgebruikers als groep

Om na te gaan in welke mate de ordening en de inhoud van het afzonderlijke literatuurboek samenhangt met het functioneren (het eerste deel van de derde analysestap), worden de vijf boekgebruikersgroepen ditmaal niet afzonderlijk geanalyseerd, maar met elkaar vergeleken. Daartoe worden alle docenten met minder ervaring samengenomen en wordt vervolgens nagegaan in hoeverre de afzonderlijke literatuurboeken binnen deze groep significant anders functioneren. Anders geformuleerd: gaat een docent met minder ervaring anders om met bijv. *Kurz und bündig* dan met *Deutsche Dichtung*? De analyses worden uiteraard ook voor de groep van docenten met meer ervaring uitgevoerd.

De enquêtevraag naar de behandelde literaire perioden/stromingen wordt analoog aan paragraaf 4.4.2.5 geanalyseerd, d.w.z. dat de hoofdstukken van de afzonderlijke literatuurboeken onder één noemer gebracht worden. De enquêtevraag naar de behandelde schrijvers blijft buiten de analyse, omdat niet in elk boek dezelfde schrijvers voorkomen. Bovendien beschikt niet elk afzonderlijk literatuurboek over alle onderscheiden componenten, bijv. vragen en opdrachten, waardoor niet bij elke subvariabele alle literatuurboeken in de analyse betrokken zijn. Voor de analyse wordt gebruik gemaakt van enkelvoudige variantie-analyse, kruistabellering en vergelijking van percentages.

De patronen van functioneren worden ingebed in gegevens ontleend aan de beschrijving van de literatuurboeken (hoofdstuk 3) en de belangrijkste resultaten van de enquête voor de boekgebruikers als groep. De boekgebruikers als groep zijn uitvoerig beschreven in hoofdstuk 4.

Tabel 5.21 geeft een overzicht van het aantal respondenten. Op het vwo blijven de gebruikers van *Durchblicke* buiten beschouwing.

Tabel 5.21

		HAVO	VWO
<u>Ervaring:</u>	totaal	127	145
	minder	74	70
	meer	53	75

Uit de tabel blijkt dat de subgroep 'minder ervaring' op het havo duidelijk groter is dan de completerende subgroep. Op het vwo zijn de twee subgroepen nagenoeg even groot.

Tabel 5.22 geeft een overzicht van het aantal significante samenhangen tussen de onafhankelijke variabelen 'minder ervaring' en 'meer ervaring' en de afhankelijke variabelen m.b.t. het functioneren van de literatuurboeken. Bovendien is het maximum aantal mogelijke significante samenhangen vermeld.

Tabel 5.22

		Minder ervaring		Meer ervaring	
		HAVO	VWO	HAVO	VWO
Gedrag:	gebruiksmoment	3	2	6	4
	keuze uit inhoud	8	4	6	4
	verwerking	1	1	1	1
	aanvullingen	2		2	
Tevredenheid		23	20	22	17
Behoeften		12	9	16	14
Totaal		49	36	53	40
Maximum aantal		179	185	179	185

Uit de tabel blijkt dat alle subgroepen een redelijk aantal significante samenhangen vertonen. De significante samenhangen komen met name bij het blok 'tevredenheid' voor. Voor een volledig overzicht van de significante samenhangen wordt verwezen naar bijlage 5.4.

De vijf onderzochte literatuurboeken bevatten allemaal een chronologisch overzicht over de literatuurgeschiedenis. Bij *Durchblicke* gaat het hierbij om een los hoofdstuk, want het boek kent als enige een ordening aan de hand van genres. Met uitzondering van *Kurz und bündig* bevatten alle literatuurboeken tevens teksten. De literatuurboeken *Spiegel der deutschen Literatur*, *Zeitbild und Dichtung* en *Durchblicke* bevatten ook vragen en opdrachten. Alleen *Durchblicke* kent een bijbehorend 'Lehrerheft'.

De meerderheid van de boekgebruikers (51%) gebruikt het boek vooral vanwege de mogelijkheid de stof gestructureerd aan te kunnen bieden. Voor *Kurz und bündig* geldt dat het boek bij een deel van de docenten vooral dienst doet als naslagwerk. Meer dan de helft van de docenten (63%) gebruikt het boek vier jaar

of langer.

Van de boekgebruikers vindt 14% het boek over het geheel genomen onaantrekkelijk voor de leerling. De ontevredenheid richt zich mede op de deelaspecten omslag (14%) en het aantal delen (18%).

Meer dan de helft van de boekgebruikers (67%) volgt de volgorde van het boek, waarbij soms bepaalde hoofdstukken worden overgeslagen. Voor de gebruikers van *Durchblicke* geldt dat 38% van de docenten, verspreid over het boek, bepaalde teksten behandelt. Dit kan teruggevoerd worden op de ordening van het boek aan de hand van genres en niet aan de hand van een chronologisch overzicht over de literatuurgeschiedenis. Bijna alle boekgebruikers zijn tevreden over de ordening.

Bij de literatuurboeken die als ordeningsprincipe een chronologisch overzicht over de literatuurgeschiedenis hebben (dus niet bij *Durchblicke*) worden bijna alle 15 onderscheiden perioden/stromingen door meer dan de helft van de docenten behandeld. Op het havo geldt dit niet voor de drie oudste perioden/stromingen: 'Die Literatur des Mittelalters', 'Renaissance, Humanismus, Reformation' en 'Barock'.

De vijf literatuurboeken bevatten gemiddeld de volgende hoeveelheid informatie (het 'Lehrerheft' van *Durchblicke* is niet meegeteld):

- 1) 65% literair-historische informatie (*Zeitbild und Dichtung* en *Durchblicke* duidelijk [= minimaal 5%] minder; *Kurz und bündig*, *Spiegel der deutschen Literatur* en *Deutsche Dichtung* duidelijk meer);
- 2) 12% biografische informatie (*Spiegel der deutschen Literatur* duidelijk minder; *Durchblicke* duidelijk meer);
- 3) 8% cultuur-historische informatie (*Durchblicke* duidelijk minder; *Zeitbild und Dichtung* duidelijk meer);
- 4) 8% literair-theoretische informatie (*Zeitbild und Dichtung* en *Durchblicke* duidelijk meer);
- 5) 5% sociaal-politiek-economische informatie (*Zeitbild und Dichtung* duidelijk meer);
- 6) 2% literair-sociologische informatie.

Voor zowel het havo als het vwo geldt dat meer dan een kwart van de boekgebruikers van mening is dat het boek te weinig biografische (26%), sociaal-politiek-economische (37%) en literair-theoretische (47%) informatie bevat.

De helft van de boekgebruikers vindt het taalgebruik van de literaire informatie over het algemeen te moeilijk. Bij de havo-docenten met minder en meer ervaring zijn de gebruikers van *Durchblicke* minder vaak van mening dat het taalgebruik te moeilijk is. Een interpretatie kan liggen in het feit dat *Durchblicke* specifiek voor de havo-leerling geschreven is, terwijl de overige literatuurboeken meer op de vwo-leerling gericht zijn.

De vier literatuurboeken bevatten gemiddeld de volgende soort teksten (*Kurz und bündig* bevat geen teksten):

- 1) 35% tekstfragmenten en 65% integrale teksten (*Spiegel der deutschen Literatur* en *Zeibild und Dichtung* bevatten duidelijk [= minimaal 10%] minder integrale teksten; *Durchblicke* bevat duidelijk meer integrale teksten);
- 2) de gemiddelde tekstlengte is 1,4 pagina (*Deutsche Dichtung* duidelijk korter; *Durchblicke* duidelijk langer);
- 3) 52% poëtische teksten, 41% verhalende teksten en 7% dramateksten (*Durchblicke* bevat duidelijk minder en *Deutsche Dichtung* duidelijk meer poëtische teksten);
- 4) 98% literair waardevolle teksten, 1% triviale teksten en 1% zakelijke teksten;
- 5) 47% teksten uit de periode voor 1900 (*Durchblicke* duidelijk minder; *Zeibild und Dichtung* duidelijk meer) en 21% teksten uit de periode na 1960 (*Deutsche Dichtung* duidelijk minder; *Durchblicke* duidelijk meer).

Een kwart van de boekgebruikers is van mening dat de boeken te veel tekstfragmenten bevat. Voor zowel het havo als het vwo geldt dat meer dan cenderde van de docenten van mening is dat de boeken te weinig teksten uit de periode na 1960 (39%), triviale teksten (45%), zakelijke teksten (51%) en teksten met een bepaalde dominante werking (bijv. spanning, humor) (58%) bevatten.

Meer dan de helft van de boekgebruikers (57%) laat de meerderheid (= tenminste 75%) van de teksten in de klas lezen. De meerderheid van de boekgebruikers (40%) gaat bij de behandeling van de teksten over het algemeen als volgt te werk: De leerlingen krijgen de gelegenheid hun leeservaringen (d.w.z. hun primaire reacties op de tekst) naar voren te brengen. Vervolgens stelt de docent via de vragen en opdrachten uit het boek (of die van hemzelf) die zaken aan de orde die hij belangrijk vindt m.b.t. de vorm en/of de inhoud van de tekst. Ruim een kwart van de docenten (27%) vult het boek met veel 'eigen' teksten aan. Meer dan een kwart van de docenten (29%) is van mening dat de inhoud van de teksten uit het boek over het algemeen niet goed aansluit bij wat leerlingen aanspreekt. Bovendien is het taalgebruik van de teksten volgens 26% van de docenten over het algemeen te moeilijk. Bij de havo-docenten met minder en meer ervaring zijn de gebruikers van *Durchblicke* minder vaak van mening dat het taalgebruik van de teksten te moeilijk is. Net als voor de literaire informatie ligt de interpretatie in het feit dat *Durchblicke* specifiek op de havo-leerling gericht is.

Alleen de literatuurboeken *Spiegel der deutschen Literatur*, *Zeibild und Dichtung* en *Durchblicke* hebben vragen en opdrachten opgenomen, waarbij opgemerkt dient te worden dat de vragen en opdrachten van *Durchblicke* niet op de literaire informatie betrekking hebben. Het literatuurboek *Spiegel der deutschen Literatur* kent duidelijk de meeste vragen en opdrachten: 1489. Daarna volgen *Zeibild und Dichtung* met 606 en *Durchblicke* met 192 vragen en opdrachten.

Spiegel der deutschen Literatur kent duidelijk de meeste vragen en opdrachten naar het woordgebruik van met name de literaire informatie: 14% (*Zeitbild und Dichtung* en *Durchblicke* ieder 1%). De vragen en opdrachten hebben verder voornamelijk betrekking op de teksten (*Spiegel der deutschen Literatur* 50%, *Zeitbild und Dichtung* 50%, *Durchblicke* 96%), de literaire context en de biografieën (*Spiegel der deutschen Literatur* 25%, *Zeitbild und Dichtung* 30%, *Durchblicke* 0%) en de maatschappelijke en culturele context (*Spiegel der deutschen Literatur* 3%, *Zeitbild und Dichtung* 12%, *Durchblicke* 2%). Voor het beantwoorden van de vragen en opdrachten moeten de leerlingen voornamelijk kennis reproduceren/parafraseren (*Spiegel der deutschen Literatur* 60%, *Zeitbild und Dichtung* 52%, *Durchblicke* 32%). Bij de beantwoording van de vragen en opdrachten gaat het in mindere mate om analyseren en interpreteren (*Spiegel der deutschen Literatur* 32%, *Zeitbild und Dichtung* 34%, *Durchblicke* 71%). Uit deze gegevens blijkt dat de vragen en opdrachten bij *Spiegel der deutschen Literatur* en *Zeitbild und Dichtung* het meest met elkaar overeenkomen, terwijl die van *Durchblicke* duidelijk afwijken.

Ongeveer driekwart van de boekgebruikers behandelt de vragen en opdrachten bij de literaire informatie en de teksten nooit of slechts zo nu en dan (resp. 73% en 78%). Bij de havo-docenten met minder en meer ervaring behandelen de gebruikers van *Durchblicke* vaker de vragen en opdrachten bij de teksten. Een interpretatie kan liggen in het feit dat de vragen en opdrachten bij *Durchblicke* van duidelijk andere aard zijn dan bij *Spiegel der deutschen Literatur* en *Zeitbild und Dichtung*. Blijkbaar sluiten de vragen en opdrachten bij *Durchblicke* beter bij de docent en de leerlingen aan.

Slechts 14% van de docenten is echt tevreden over de vragen en opdrachten. Bij de behandeling van de literaire informatie en de teksten biedt 10% van de docenten veel eigen op schrift gestelde vragen en opdrachten aan. De vragen en opdrachten zijn volgens 20% van de docenten over het algemeen te moeilijk. De havo-docenten vinden vaker dan de vwo-docenten dat het taalgebruik van de vragen en opdrachten te moeilijk is (resp. 13% en 6%). Een kwart van de docenten vindt de variatie in de vragen en opdrachten onvoldoende. De havo-docenten vinden vaker dan de vwo-docenten dat het boek te weinig vragen en opdrachten bevat (resp. 18% en 6%). Bij de havo-docenten met minder en meer ervaring zijn de gebruikers van *Durchblicke* minder vaak van mening dat het boek te veel vragen en opdrachten bevat. Bij de havo- en vwo-docenten met minder ervaring zijn de gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* vaker van mening dat het boek te veel vragen en opdrachten bevat. Beide patronen van functioneren kunnen geïnterpreteerd worden vanuit het feit dat *Durchblicke* in verhouding tot *Spiegel der deutschen Literatur* een gering aantal vragen bevat.

Ruim eenderde van de docenten die *Spiegel der deutschen Literatur* en *Zeitbild*

und Dichtung gebruiken, heeft de vragen naar de tevredenheid m.b.t. de soort vragen en opdrachten uit het boek niet ingevuld. Een interpretatie van aangetroffen patronen van functioneren is derhalve niet zinvol.

De vijf literatuurboeken bevatten gemiddeld 65 illustraties (*Kurz und bündig* en *Durchblicke* duidelijk minder; *Deutsche Dichtung* duidelijk meer). Van de illustraties heeft gemiddeld 68% betrekking op de schrijver en het literaire werk (*Kurz und bündig* en *Zeitbild und Dichtung* duidelijk minder; *Spiegel der deutschen Literatur* en *Durchblicke* duidelijk meer) en heeft gemiddeld 24% betrekking op het thema "historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen die voor de geschiedenis van die tijd van belang waren; tijdsbeeld" (*Spiegel der deutschen Literatur* en *Durchblicke* duidelijk minder; *Zeitbild und Dichtung* duidelijk meer).

Bij de boekgebruikers besteedt 75% van de docenten nooit of slechts zo nu en dan aandacht aan de illustraties. Bijna een kwart van de docenten (23%) is echt tevreden over de illustraties. Meer dan de helft van de docenten (55%) is van mening dat het boek te weinig illustraties bevat. Ruim driekwart van de docenten beoordeelt de illustraties met redelijk tot onvoldoende m.b.t. het onderschrift (76%), de functionaliteit (87%) en de aandacht die in de tekst zelf aan de illustratie wordt besteed (84%). Bij de vwo-docenten met minder en meer ervaring zijn de gebruikers van *Deutsche Dichtung* tevredener over de (de)aspecten van de illustraties. Dit kan geïnterpreteerd worden vanuit de constatering dat de illustraties van *Deutsche Dichtung* beter verzorgd zijn dan die van de overige literatuurboeken.

Meer dan driekwart van de boekgebruikers maakt bij de behandeling van de literaire informatie en de teksten nooit of slechts zo nu en dan gebruik van ondersteunend audiovisueel materiaal (resp. 88% en 93%).

Meer dan de helft van de boekgebruikers (59%) heeft behoefte aan een nieuw leerboek voor het literatuuronderwijs. De vwo-docenten zijn vaker dan de havo-docenten tevreden over het literatuurboek dat zij gebruiken (resp. 37% en 24%).

5.4 *Patronen van functioneren bij de boekgebruikers als groep in vergelijking met de gebruikers van zelf samengesteld materiaal*

In de derde en tevens laatste analysestap wordt nagegaan in hoeverre een officieel (= commercieel) literatuurboek anders functioneert dan zelf samengesteld materiaal. Daartoe worden de boekgebruikers samengenomen tot één groep en als groep vergeleken met de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. De verschillen tussen de vijf afzonderlijke boekgebruikersgroepen blijven dus buiten beschouwing.

De analyse beperkt zich tot die enquêtevragen die bij alle gebruikersgroepen identiek zijn. Het gaat om de volgende aspecten:

- de aantrekkelijkheid van het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal

- voor de leerling;
- het gebruiksmoment van het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal;
 - de behandelde literaire perioden;
 - het aan de orde stellen van de literaire informatie;
 - het thuis en/of op school lezen van de teksten;
 - het aan de orde stellen van de teksten;
 - het aan de orde stellen van de vragen en opdrachten;
 - de groeperingsvorm bij het maken van de vragen en opdrachten;
 - het gebruik van audiovisueel materiaal;
 - de behoeften m.b.t. een (nieuw) literatuurboek.

Voor de analyses wordt gebruik gemaakt van enkelvoudige variantie-analyse, kruistabellering en vergelijking van percentages.

De enquêtevragen die buiten de analyses blijven, hebben voornamelijk betrekking op het soort literaire informatie, het soort teksten en het soort vragen en opdrachten. Deze enquêtevragen moeten buiten beschouwing blijven, omdat een boekgebruiker, die bijv. aangeeft het aantal teksten uit de periode voor 1900 te veel te vinden, niet per definitie gelijk gesteld kan worden aan een docent die zelf samengesteld materiaal gebruikt en die aangeeft weinig teksten uit de periode voor 1900 aan te bieden; 'te veel' voor de boekgebruiker hoeft hier niet hetzelfde te betekenen als 'weinig' voor de gebruiker van zelf samengesteld materiaal.

De respondenten worden in aansluiting op paragraaf 5.2 ingedeeld in twee maal twee subgroepen: docenten met minder en meer ervaring en docenten met minder en meer achtergrondinformatie.

Een uitvoerige vergelijking tussen de boekgebruikers als groep en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal is reeds in hoofdstuk 4 beschreven, zonder splitsing van respondenten in bijv. minder en meer ervaring. De gevonden patronen van functioneren worden derhalve slechts ingebed in de belangrijkste resultaten van de enquête.

Tabel 5.23 geeft een overzicht van het aantal respondenten.

Tabel 5.23

		Boek- gebruikers		Gebruikers ZSM	
		HAVO	VWO	HAVO	VWO
<u>Ervaring:</u>	totaal	127	145	116	116
	minder	74	70	66	57
	meer	53	75	50	59
<u>Achtergrond- informatie:</u>	totaal	127	147	118	117
	minder	88	97	72	66
	meer	39	50	46	51

Uit de tabel blijkt dat het totale aantal respondenten bij de variabelen 'ervaring' en 'achtergrondinformatie' bijna even groot is.

Tabel 5.24 geeft een overzicht van het aantal significante samenhangen tussen de onafhankelijke variabelen 'minder en meer ervaring' en 'minder en meer achtergrondinformatie' en de afhankelijke variabelen m.b.t. het functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal. Bovendien is het maximum aantal mogelijke significante samenhangen vermeld.

Tabel 5.24

		Minder ervaring		Meer ervaring	
		HAVO	VWO	HAVO	VWO
Gedrag	gebruiksmoment	5	11		7
	inhoud	10	9	13	12
	verwerking		1	2	
	aanvullingen				
Tevredenheid		1	1		1
Behoeften		6	12	3	8
Totaal		22	34	18	28
Maximum aantal		106	112	106	112

		Minder achtergrond		Meer achtergrond	
		HAVO	VWO	HAVO	VWO
Gedrag:	gebruiksmoment	2	8	3	9
	inhoud	12	8	11	11
	verwerking			2	2
	aanvullingen				
Tevredenheid		1		1	1
Behoeften		9	8	4	6
Totaal		24	24	21	29
Maximum aantal		106	112	106	112

Uit de tabel blijkt dat alleen de subgroepen 'meer ervaring-havo' en 'meer achtergrondinformatie-havo' een beperkt aantal significante samenhangen vertonen. De significante samenhangen komen met name bij het blok 'inhoud' voor. Voor een volledig overzicht van de significante samenhangen wordt verwezen naar bijlage 5.4.

De havo-docenten vinden het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal over het algemeen onaantrekkelijker voor de leerling dan de vwo-docenten. De boekgebruikers met minder (havo en vwo) en meer (vwo) ervaring en met minder (havo) en meer (havo en vwo) achtergrondinformatie zijn vaker dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal over de aantrekkelijkheid van het literatuurboek van mening dat dat over het geheel genomen onaantrekkelijk voor de leerling is. Een voor de hand liggende interpretatie is, dat de individuele gebruiker van zelf samengesteld materiaal beter in staat is, het materiaal op de eigen wensen en die van de leerlingen af te stemmen. Bij de vwo-docenten met meer ervaring en met minder en meer achtergrondinformatie gebruiken de boekgebruikers het boek in vwo-4 minder vaak dan de gebruikers van zelf samengesteld materiaal het materiaal voor het toetsen van de behandelde literaire informatie, teksten en vragen en opdrachten. Een mogelijke interpretatie zou kunnen liggen in de inschatting dat het zelf samengestelde materiaal beter dan de literatuurboeken qua inhoud op de leerlingen is afgestemd. Dat zou voor vwo-4 betekenen dat de daar gepresenteerde stof zich beter voor toetsing leent. Een andere interpretatie zou kunnen zijn dat de boekgebruikers de toetsing als het ware opsparen voor vwo-5 en 6.

De docenten schenken meer aandacht aan de nieuwere dan aan de oudere

perioden en stromingen. Het merendeel van de perioden en stromingen wordt vaker door de vwo-docenten dan door de havo-docenten behandeld. Dit geldt met name voor de oudere perioden en stromingen. Voor de zes oudste perioden/stromingen ('Die Literatur des Mittelalters', 'Renaissance, Humanismus, Reformation', 'Barock', 'Aufklärung', 'Sturm und Drang', 'Klassik') en de stromingen 'Naturalismus' en 'Expressionismus' geldt dat deze bij de boekgebruikers bij zeven van de acht of bij alle acht subgroepen vaker behandeld worden dan bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. Alleen voor de perioden 'Die Literatur der ersten Nachkriegsjahre' en 'Die Literatur der Gegenwart' geldt dat deze bij geen van de acht subgroepen door de boekgebruikers dan wel de gebruikers van zelf samengesteld materiaal vaker behandeld worden. Hieruit blijkt dat de boekgebruikers duidelijk vaker aandacht schenken aan de oudere perioden en stromingen. Dit kan enerzijds geïnterpreteerd worden vanuit de ordening van de literatuurboeken (een chronologisch overzicht over de literatuurgeschiedenis) en aan de andere kant wellicht vanuit de inschatting dat de gebruikers van zelf samengesteld materiaal de modernere literatuur belangrijker vinden en daar meer tijd voor uit willen trekken.

Meer dan de helft van de boekgebruikers heeft behoefte aan een nieuw leerboek voor het literatuuronderwijs. Van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal heeft ongeveer 45% behoefte aan een nieuw literatuurboek. Bij de docenten met meer achtergrondinformatie (havo en vwo) hebben de boekgebruikers meer behoefte aan een nieuw boek voor het literatuuronderwijs. Een mogelijke interpretatie is dat de docenten met meer achtergrondinformatie beter op de hoogte zijn van didactische inzichten en mogelijkheden. Een belangrijk deel van deze inzichten en mogelijkheden pleiten tegen het gebruik van de huidige literatuurboeken.

5.5 Samenvatting

De in dit hoofdstuk beschreven analyses hadden tot doel inzicht te krijgen in de samenhang tussen aan de ene kant de doelstellingsvariabele, de persoonsgebonden, situatiegebonden en beginsituatiegebonden variabelen (de onafhankelijke variabelen) en aan de andere kant de variabelen m.b.t. het functioneren van het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal (gedrag, tevredenheid en behoeften; de afhankelijke variabelen). Allereerst werd voor zes afzonderlijke gebruikersgroepen (de gebruikers van de literatuurboeken *Kurz und bündig*, *Spiegel der deutschen Literatur*, *Zeitbild und Dichtung*, *Deutsche Dichtung* en *Durchblicke* en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal) nagegaan in hoeverre er sprake was van significante samenhangen tussen deze twee blokken variabelen. Daarbij werd in tweede instantie een clustering van een beperkt aantal onafhankelijke variabelen aangebracht. Ten tweede werd nagegaan welke samenhang er was

tussen het afzonderlijke literatuurboek en het functioneren van het literatuurboek. Ten slotte werd nagegaan in hoeverre de onderzochte literatuurboeken anders functioneerden dan zelf samengesteld materiaal. Bij de tweede en derde analysestap ging het om het op het spoor komen van patronen van functioneren. Deze patronen werden vervolgens ingebed in gegevens die ontleend zijn aan de hoofdstukken 3 (beschrijving literatuurboeken) en 4 (resultaten van de enquêtering).

Uit de eerste analyses bleek bij de boekgebruikers dat de vier onafhankelijke persoonsgebonden variabelen m.b.t. de ervaring van de docent (de ervaring met het vak Duits, de ervaring met het literatuuronderwijs op havo en vwo en de leeftijd) de meeste significante samenhangen vertoonden met het functioneren van het literatuurboek. Bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal bleken de twee onafhankelijke persoonsgebonden variabelen m.b.t. de achtergrondinformatie van de docent (kennis richtingen in de literatuurwetenschap en bijhouden ontwikkelingen in de didactiek van het literatuuronderwijs) de meeste significante samenhangen te vertonen met het functioneren van het zelf samengestelde materiaal. In aansluiting op deze resultaten zijn de betrokken onafhankelijke variabelen geclusterd en zijn de respondenten achtereenvolgens ingedeeld in de subgroepen 'minder' en 'meer' ervaring en 'minder' en 'meer' achtergrondinformatie.

Naast het nagaan van de samenhangen tussen de geclusterde onafhankelijke variabelen 'ervaring' en 'achtergrondinformatie' en de afhankelijke variabelen m.b.t. het functioneren, zijn ook de samenhangen onderzocht tussen de onafhankelijke variabele 'primaire doelstelling' en de variabelen m.b.t. het functioneren. Uit de verzamelde gegevens bleek dat bij de zes gebruikersgroepen op het havo en het vwo 'culturele vorming' de belangrijkste en 'leesplezier' de op één na belangrijkste primaire doelstellingen zijn. Bij de primaire doelstelling 'culturele vorming' werd 'leesplezier' het vaakst als secundaire doelstelling genoemd, terwijl dat bij de primaire doelstelling 'leesplezier' weer 'culturele vorming' was. Voor het uitvoeren van de analyses zijn de respondenten per gebruikersgroep ingedeeld in doelstellingengroepen, waarvoor alleen de primaire doelstelling bepalend was. De analyses hebben nauwelijks duidelijke lijnen opgeleverd. Bij clustering van de doelstellingengroepen bleken de 'culturele vormers' tegenover de overige doelstellingengroepen samen de meeste significante samenhangen te vertonen met de variabelen m.b.t. het functioneren.

De tweede analysestap met als uitgangspunt de indeling van de respondenten in de subgroepen minder en meer ervaring/culturele en niet-culturele vormers heeft bij de boekgebruikers slechts een beperkt aantal 'patronen' van functioneren opgeleverd.

Bij de gebruikers van *Kurz und bündig* behandelen de havo-docenten met meer

ervaring de oudere literatuur minder vaak, maar de moderne literatuur vaker. De vwo-culturele vormers bieden de literaire informatie vaker aan voor het lezen van de tekst. De havo-culturele vormers zijn ontevredener over de literaire inleidingen uit het boek en vullen deze in sterkere mate aan. De havo-docenten met meer ervaring zijn vaker van mening dat het boek te veel biografische, cultuur-historische en sociaal-politiek-economische informatie bevat. De havo- en vwo-culturele vormers zijn minder vaak van mening dat het boek te veel biografische informatie bevat. Bij de gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* behandelen de docenten met meer ervaring (havo en vwo) en de culturele vormers (havo en vwo) over het algemeen de hoofdstukken van deel 1 vaker. De vwo-docenten met meer ervaring behandelen 35 schrijvers vaker. De havo- en vwo-culturele vormers behandelen 21 resp. 25 schrijvers vaker. De havo- en vwo-docenten met meer ervaring en de vwo-culturele vormers zijn vaker van mening dat het boek te veel triviale en zakelijke teksten en teksten met een bepaalde dominante werking bevat. De vwo-docenten met meer ervaring zijn tevredener over de (deelaspecten van de) illustraties. Bij de gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* behandelen de havo-culturele vormers vaker de oudere perioden/stromingen en minder vaak de modernere perioden/stromingen. De havo-culturele vormers zijn minder vaak van mening dat het boek te veel biografische en literair-cultuur-historische informatie bevat. De havo-docenten met meer ervaring behandelen 19 schrijvers vaker. De havo-culturele vormers behandelen 25 schrijvers minder vaak. Bij de gebruikers van *Deutsche Dichtung* behandelen de havo-docenten met meer ervaring de oudste perioden/stromingen vaker, maar de modernere literatuur minder vaak. De havo-docenten met meer ervaring zijn tevredener over de literaire informatie uit het boek. De havo-docenten met meer ervaring behandelen 17 schrijvers vaker. De vwo-docenten met meer ervaring behandelen 14 schrijvers vaker. De vwo-docenten met meer ervaring vullen de teksten uit het boek vaker met veel 'eigen' teksten aan. De havo-docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan een nieuw boek voor het literatuuronderwijs en kunnen beter uit de voeten met het huidige boek. Bij de gebruikers van *Durchblicke* schenken de havo-niet-culturele vormers vaker aandacht aan de drie hoofdstukken 'Trivilliteratur', 'Spiel mit der Sprache' en 'Arbeiterliteratur'. De havo-docenten met meer ervaring behandelen 14 schrijvers minder vaak. De havo-niet-culturele vormers behandelen 17 schrijvers vaker.

Ook bij de analyses van de gebruikers van zelf samengesteld materiaal met als uitgangspunt de indeling van de respondenten in de subgroepen minder en meer achtergrondinformatie zijn slechts een beperkt aantal 'patronen' van functioneren zichtbaar geworden. Bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal bieden de havo-culturele vormers vaker biografische, literair-cultuur-historische en sociaal-politiek-economische informatie aan. De vwo-docenten met minder achtergrond-

informatie bieden minder biografische, literair-theoretische en literair-sociologische informatie aan. De culturele vormers bieden vaker teksten uit de periode voor 1900 (havo) en literaire waardevolle teksten (vwo) aan en minder vaak teksten uit de periode na 1945 (havo en vwo) en triviale teksten (havo en vwo). De docenten met minder achtergrondinformatie bieden bij de literaire informatie minder vaak productief-creatieve (havo), evaluatieve (havo en vwo) en open (vwo) vragen aan en bij de teksten minder vaak productief-creatieve (havo), evaluatieve (havo en vwo), open (havo en vwo), inzichtsvragen (vwo) en vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen (havo en vwo) en de maatschappelijke context (vwo) aan, maar vaker gesloten vragen (havo). De culturele vormers bieden bij de literaire informatie minder vaak productief-creatieve (havo), evaluatieve (havo) en open (havo) vragen aan en bij de teksten minder vaak inzichts- (havo), evaluatieve (havo en vwo) en open (havo) vragen en vragen naar de leeservaringen (havo en vwo), de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen (havo en vwo) en de maatschappelijke context (vwo) aan.

In de derde analysestap is allereerst nagegaan in welke mate de ordening en de inhoud van het afzonderlijke literatuurboek samenhangt met het functioneren. Daartoe zijn de boekgebruikers tegen elkaar afgezet, uitgaande van de subgroepen minder en meer ervaring. Dit heeft slechts een beperkt aantal patronen van functioneren opgeleverd. Bij de havo-docenten met minder en meer ervaring zijn de gebruikers van *Durchblicke* minder vaak van mening dat het taalgebruik van de literaire inleidingen en de teksten te moeilijk is. Bij de havo-docenten met minder en meer ervaring behandelen de gebruikers van *Durchblicke* vaker de vragen en opdrachten bij de teksten. Bij de havo-docenten met minder en meer ervaring zijn de gebruikers van *Durchblicke* minder vaak van mening dat het boek te veel vragen en opdrachten bevat. Bij de havo- en vwo-docenten met minder ervaring zijn de gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* vaker van mening dat het boek te veel vragen en opdrachten bevat. Bij de vwo-docenten met minder en meer ervaring zijn de gebruikers van *Deutsche Dichtung* tevredener over de (deelaspecten van de) illustraties.

In de derde analysestap is tenslotte nagegaan in hoeverre een officieel literatuurboek anders functioneert dan zelf samengesteld materiaal. Daartoe werden de afzonderlijke literatuurboekgebruikers samengenomen tot één groep en als groep afgezet tegen de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. Voor de analyses werden de twee gebruikersgroepen achtereenvolgens ingedeeld in docenten met minder en meer ervaring en in docenten met minder en meer achtergrondinformatie. De analyses hebben zich beperkt tot die vragen die in beide enquêtes identiek waren. De analyses hebben slechts een beperkt aantal patronen van functioneren opgeleverd. De boekgebruikers met minder (havo en vwo) en meer (vwo) ervaring en met minder (havo) en meer (havo en vwo)

achtergrondinformatie zijn over het literatuurboek vaker van mening dat dat over het geheel genomen onaantrekkelijk voor de leerling is. Bij de vwo-docenten met meer ervaring en met minder en meer achtergrondinformatie gebruiken de boekgebruikers het boek in vwo-4 minder vaak voor het toetsen van behandelde literaire informatie, teksten en vragen en opdrachten. Voor de oudste perioden/stromingen geldt dat deze over het geheel genomen bij de boekgebruikers vaker behandeld worden. Bij de docenten met meer achtergrondinformatie (havo en vwo) hebben de boekgebruikers meer behoefte aan een nieuw boek voor het literatuuronderwijs.

De exploratie van het materiaal heeft kort samengevat de volgende resultaten opgeleverd:

- verschillen in het functioneren van de onderzochte literatuurboeken hangt vooral samen met de ervaring van de docent;
- verschillen in het functioneren van het zelf samengestelde materiaal hangt vooral samen met de achtergrondinformatie van de docent;
- de doelstellingen 'culturele vorming' en 'leesplezier' worden door de docenten als de belangrijkste na te streven primaire en secundaire doelstellingen aangegeven;
- in het functioneren van de afzonderlijke literatuurboeken en het zelf samengestelde materiaal kan slechts een beperkt aantal patronen van functioneren vastgesteld worden;
- op het havo functioneert het literatuurboek *Durchblicke* in een beperkt aantal aspecten anders dan de overige literatuurboeken;
- een officieel literatuurboek functioneert in een beperkt aantal aspecten anders dan het zelf samengestelde materiaal;

In hoofdstuk 1 werd als centrale vraagstelling van het onderzoek geformuleerd: "Hoe functioneert het leerboek in het literatuuronderwijs Duits?" Onder 'functioneren' werd verstaan: het gedrag, de tevredenheid en de behoeften van docenten m.b.t. literatuurboeken. Tot de vraagstelling is besloten, omdat geconstateerd werd dat het wenselijk lijkt tot een betere afstemming tussen het literatuurboek en de onderwijspraktijk te komen. Het beantwoorden van deze vraagstelling heeft tot doel een zinvolle bijdrage te leveren aan de praktijk van het literatuuronderwijs. Als tweede, afgeleide, vraagstelling werd geformuleerd: "In hoeverre is het gekozen onderzoeksinstrument [literatuurstudie en beschrijving leerboeken gekoppeld aan praktijkgegevens] adequaat voor het verkrijgen van inzicht in het functioneren van literatuurboeken?" Het beantwoorden van deze vraagstelling heeft tot doel een zinvolle bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van een descriptief-empirisch onderzoeksinstrument, waarmee het functioneren van literatuurboeken, maar wellicht ook andere leerboeken, in kaart gebracht kan worden.

In hoofdstuk 2 zijn voornamelijk docentonafhankelijke factoren beschreven die van invloed zouden kunnen zijn op het uiteindelijke functioneren van (literatuur-) leerboeken in de klas. Beschreven werden factoren zoals die in publikaties m.b.t. de moderne vreemde talen in Nederland vanaf de invoering van de Mammoetwet (1968) tot 1 januari 1990 naar voren kwamen. Ter sprake kwamen het wettelijke kader ten aanzien van leerboeken, overheidsinstellingen op het gebied van leerboeken (Adviesgroep Leermiddelen en Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen), de productie en distributie van leerboeken en tenslotte het leerboek in het literatuuronderwijs.

In hoofdstuk 3 is een analyseschema voor de beschrijving (en beoordeling) van literatuurboeken gepresenteerd. Vervolgens zijn aan de hand van het analyseschema de vijf meest gebruikte literatuurboeken Duits beschreven: *Kurz und bündig*, *Spiegel der deutschen Literatur*, *Zeitbild und Dichtung*, *Deutsche Dichtung* en *Durchblicke*.

In hoofdstuk 4 zijn de opzet, uitvoering en resultaten van de enquête beschreven. Voor de beschrijving van de resultaten van de enquête werden de respondenten ingedeeld in de subgroepen 'boekgebruikers' en 'gebruikers van zelf samengesteld materiaal'. Daarnaast werden havo- en vwo-docenten met elkaar vergeleken.

In hoofdstuk 5 is de exploratie van het materiaal beschreven. Op basis van een clustering van onafhankelijke variabelen zijn de respondenten achtereenvolgens ingedeeld in de subgroepen 'minder en meer ervaring', 'minder en meer achtergrondinformatie' en 'culturele en niet-culturele vormers'. Op basis van de

significante samenhangen tussen de geclusterde onafhankelijke variabelen en de variabelen m.b.t. het functioneren van het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal is nagegaan in hoeverre deze samenhangen patronen van functioneren vormden. De patronen van functioneren zijn vervolgens in de belangrijkste gegevens van de beschrijving van de literatuurboeken en de belangrijkste resultaten van de enquêteering ingebed.

In dit hoofdstuk volgen de conclusies en de discussie. Hierbij wordt teruggegrepen op een aantal belangrijke aspecten uit de hoofdstukken 2 t/m 5. De aspecten hebben betrekking op het literatuurboek Duits (§ 6.1 t/m § 6.4), het keuzeproces van leerboeken (§ 6.5) en het onderzoeksinstrument (§ 6.6).

6.1 De samenhang tussen de ordening en de inhoud van het literatuurboek Duits en de inrichting van het literatuuronderwijs

Voor de exploratie van de enquêtegegevens zijn bij de boekgebruikers 16 en bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal 15 onafhankelijke variabelen onderscheiden. Van deze variabelen zijn 11 variabelen voor beide groepen identiek. De vier onafhankelijke persoonsgebonden variabelen 'ervaring met het literatuuronderwijs op het havo', 'leeftijd', 'ervaring met het geven van Duits op havo- en/of vwo-scholen' en 'ervaring met het literatuuronderwijs op het vwo' blijken bij de boekgebruikers duidelijk de meeste significante samenhangen te vertonen met verschillen in het functioneren van het literatuurboek Duits. Dit geldt niet voor de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. Bij deze groep vertonen de drie onafhankelijke persoonsgebonden variabelen 'de mate waarin men kennis heeft van richtingen binnen de literatuurwetenschap', 'de mate waarin men ontwikkelingen binnen de literatuurdidactiek bijhoudt' en 'het primaire doel dat men met de literatuurlessen voor ogen heeft' duidelijk de meeste significante samenhangen met het functioneren van het zelf samengestelde materiaal.

Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat niet alle onderscheiden onafhankelijke variabelen even sterk samenhangen met verschillen in functioneren van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal. Ook bestaan er verschillen m.b.t. de belangrijkheid van de onafhankelijke variabelen tussen de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal. Zo blijkt het functioneren van het literatuurboek in geringe mate samen te hangen met de doelstelling van de docent en de mate waarin hij over achtergrondinformatie beschikt (bijhouden literatuur en kennis richtingen literatuurwetenschap). Dit is bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal wel het geval. Hieruit kunnen vier conclusies getrokken worden, die niet allemaal even geldig blijken te zijn.

Een eerste conclusie is dat de boekgebruiker niet in eerste instantie vanuit doelstellingen en achtergrondinformatie denkt. De gebruiker van zelf samengesteld materiaal zou zich *mutatis mutandis* wel door de doelstelling en de

achtergrondinformatie laten leiden, bijvoorbeeld omdat hij zijn vak beter zou bijhouden. Deze conclusie lijkt logisch, maar is wellicht te voorbarig. Hoewel tussen beide gebruikersgroepen duidelijke verschillen bestaan ten aanzien van de doelstellingen, kan ten aanzien van de achtergrondinformatie nauwelijks van verschillen gesproken worden.

Een tweede conclusie is dat de doelstelling en de mate waarin de docent over achtergrondinformatie beschikt binnen de groep van boekgebruikers een minder dominante rol spelen, omdat de boekgebruikersgroep ten aanzien van deze aspecten redelijk homogeen samengesteld zou kunnen zijn. Er heeft wellicht een soort voorselectie van respondenten plaatsgevonden in die zin, dat het feit dat docenten kiezen voor het gebruik van een literatuurboek impliceert dat zij min of meer dezelfde doelstellingen nastreven en over dezelfde achtergrondinformatie beschikken, zodat verschillen in functioneren hierop in mindere mate terug te voeren zijn. Ook de docenten die zelf samengesteld materiaal gebruiken, vormen in die zin een voorgeselecteerde, redelijk homogene groep. Misschien nog wel sterker voorgeselecteerd dan die van de boekgebruikers, omdat de gebruikers van zelf samengesteld materiaal in de meeste gevallen bewust van een literatuurboek hebben afgezien en op zoek zijn gegaan naar 'eigen' materiaal. Toch blijken juist bij deze groep de doelstelling en de mate waarin de docent over achtergrondinformatie beschikt de meeste samenhangen met het functioneren van het materiaal te vertonen, wat in tegenspraak met de veronderstelde homogeniteit van de groep lijkt te zijn. Een verklaring ligt in de mogelijkheid die dit materiaal biedt, de individualiteit tot uiting te brengen: de docent kan zijn persoonlijke voorkeuren volledig de ruimte geven. De gebruikers van zelf samengesteld materiaal ervaren het literatuurboek als een keurslijf, waarvan de remmende factor niet bij het gebruik van zelf samengesteld materiaal optreedt. Het verschil in het tot uiting kunnen brengen van individuele voorkeuren tussen de gebruikers van het literatuurboek en het zelf samengestelde materiaal kan het best geïllustreerd worden aan de hand van de aandacht die de groepen schenken aan de literatuur van de diverse perioden en stromingen. Veruit de meeste boekgebruikers laten zich leiden door de ordening van het boek: zij beginnen met de behandeling van de literatuur bij 'Die Literatur des Mittelalters' en werken het boek successievelijk door, terwijl de gebruikers van zelf samengesteld materiaal niet aan deze ordening gebonden zijn en kunnen beginnen waar zij willen. Zij blijken dan ook duidelijk minder aandacht te besteden aan de oudere perioden en stromingen.

De oorzaak voor het feit dat het functioneren van het literatuurboek slechts ten dele met de doelstelling en de achtergrondinformatie samenhangt, kan ook buiten de docent zelf liggen. Dit leidt tot de derde conclusie: de ordening en de inhoud van het literatuurboek hangt samen met het functioneren van het literatuurboek: de docent krijgt als het ware een handelingspatroon opgelegd, dat zijn doelstelling

en achtergrondinformatie ten dele overstemt. Het functioneren van het literatuurboek hangt vervolgens samen met de inrichting van het literatuuronderwijs. Een invloed van het literatuurboek op de inrichting van het literatuuronderwijs wordt verondersteld door Thijssen (1970 en 1985), Van Galen (1972), Van Dijk (1977), Harbers e.a. (1979) en Lindaart (1982). De analyseresultaten hebben een indicatie voor de juistheid van deze opvatting opgeleverd. Juist om de invloed van het literatuurboek als zodanig te onderzoeken, is aan de onderzoekspopulatie de groep van gebruikers van zelf samengesteld materiaal toegevoegd. Nagegaan is in hoeverre een officieel literatuurboek anders functioneert dan zelf samengesteld materiaal. De vergelijking kon slechts op een beperkt aantal aspecten betrekking hebben. Het beperkte aantal aspecten heeft een groot aantal significante samenhangen opgeleverd. Hieruit is de conclusie getrokken dat een officieel literatuurboek in een beperkt aantal aspecten anders functioneert dan zelf samengesteld materiaal. Van de ordening en de inhoud van het literatuurboek gaat m.a.w. een zekere invloed uit op het functioneren van het boek. Het gedrag, de tevredenheid en de behoeften van de docent worden, los van de doelstelling en de achtergrondinformatie, voor een deel door de ordening en de inhoud van het literatuurboek gestuurd. Het literatuurboek heeft dus een bepaalde invloed op de inrichting van het literatuuronderwijs.

De vierde conclusie is dat de doelstelling minder dominant is, omdat de omschrijving van de doelstellingen niet adequaat zou zijn. Er zijn indicaties voor de juistheid van deze conclusie. Hierop wordt in paragraaf 6.3 nader ingegaan.

6.2 *Het aantal patronen van functioneren*

Op basis van de eerste analyses zijn drie geclusterde onafhankelijke variabelen gevormd: 'minder en meer ervaring', 'minder en meer achtergrondinformatie' en 'culturele en niet-culturele vormers'. Tot deze clustering is besloten, om eventuele patronen van functioneren beter op het spoor te komen. Daarbij is een 'patroon van functioneren' opgevat als een voor een bepaalde groep docenten geldende afwijkende vorm van functioneren. In totaal zijn 34 patronen van functioneren getraceerd. De patronen hebben vooral betrekking op de keuze van de hoofdstukken (6 patronen) en de schrijvers (6) en daarmee samenhangend op het soort informatie (5) en het soort teksten (2).

Het feit dat slechts een beperkt aantal patronen gevonden werd, kan op twee manieren geïnterpreteerd worden. De eerste interpretatie is dat het feit dat de docent een literatuurboek gebruikt op zich al een bepaald functioneren met zich meebrengt, waardoor er minder verschillen in functioneren zullen optreden (zie paragraaf 6.1). De tweede interpretatie is dat de kans op verschillen in functioneren beperkt wordt door het feit dat de literatuurboeken qua ordening en inhoud sterk overeenkomen.

Dit verklaart echter nog niet waarom ook bij de gebruikers van zelf samengesteld materiaal weinig patronen van functioneren aangetroffen zijn. De enquêtegegevens tonen dat het functioneren van het zelf samengestelde materiaal bij het grootste deel van de groep op dezelfde manier gebeurt. Een dergelijk homogeen functioneren reduceert de kans op het ontstaan van patronen van functioneren aanzienlijk.

Ook bij de vergelijking tussen het functioneren van het literatuurboek en het functioneren van het zelf samengestelde materiaal zijn weinig patronen van functioneren aangetroffen. Dit kan bijna volledig toegeschreven worden aan het geringe aantal aspecten dat vergeleken kon worden, omdat de enquêtevragen bij beide gebruikersgroepen weliswaar dezelfde intentie, maar niet dezelfde structuur hadden. Het aantal enquêtevragen waarbij vergelijking mogelijk was, heeft echter wel een redelijk aantal significante samenhangen opgeleverd (zie bijlage 5.4).

6.3 De doelstellingen in het literatuuronderwijs Duits

De vraag naar de doelstellingen die docenten zeggen na te streven, heeft een belangrijke rol gespeeld in de analyse van het functioneren van het literatuurboek c.q. het zelf samengestelde materiaal. De vraag naar de doelstellingen maakt het ook mogelijk dat de gegevens van het onderzoek (1988) vergeleken kunnen worden met gegevens van het onderzoek van Thijssen (1985; de gegevens stammen uit 1980). Een vergelijking van de gegevens geeft antwoord op de vraag: In welke mate streven docenten Duits anno 1988 dezelfde doelstellingen voor het literatuuronderwijs Duits na als in 1980? De populaties zijn in beide onderzoeken gelijk: bovenbouw-docenten Duits op havo- en vwo-scholen. Beide populaties bestaan uit boekgebruikers en gebruikers van zelf samengesteld materiaal, al werd dit onderscheid door Thijssen niet gehanteerd. In de onderhavige studie zijn dezelfde doelstellingen, met dezelfde omschrijvingen, gehanteerd als in het onderzoek van Thijssen. De doelstelling 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie' werd in het onderhavige onderzoek echter gesplitst in 'zelfverkenning en levensoriëntatie' en 'maatschappij-oriëntatie'. Ten behoeve van de vergelijking zijn beide doelstellingen weer samengevoegd.

Tabel 6.1

	1980		1988	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1. Culturele vorming	28%	38%	33%	46%
2. Leesplezier	27%	13%	35%	18%
3. Zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	31%	29%	27%	28%
4. Literair-esthetische vorming	14%	20%	5%	8%

De toename van het aantal aanhangers van 'culturele vorming' lijkt een bevestiging te zijn van de 'back-to-basics'-beweging die dit decennium heeft plaatsgevonden. 'Back-to-basics' in die zin, dat het literatuuronderwijs bij een groeiend aantal docenten ogenschijnlijk weer aansluit bij de situatie van voor de invoering van de Mammoetwet: het overdragen van kennis m.b.t. datgene wat de Duitstalige literaire cultuur aan waardcvolts te bieden heeft. De toename van het aantal aanhangers van 'leesplezier' lijkt een indicatie voor de constatering dat vernieuwende (vakdidactische) ideeën m.b.t. het literatuuronderwijs voor een deel hun weg naar de praktijk hebben gevonden. Het aantal aanhangers van de doelstelling 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie' is licht gedaald. In de periode 1980-1988 heeft zich vooral een verschuiving ten aanzien van de doelstelling 'literair-esthetische vorming' voorgedaan. Van een sterke daling van het aantal aanhangers is zowel op het havo als het vwo sprake: het bijbrengen van kennis en vaardigheden die het lezen van literatuur als literatuur vergemakkelijken, heeft in 1988 bij aanzienlijk minder docenten dan in 1980 de prioriteit. Een interpretatie voor de teruggang is dat een deel van de inhoud van de doelstelling verschoven is naar een andere doelstelling. Tot de literair-esthetische vorming wordt namelijk de zogenaamde romananalyse gerekend. Het is denkbaar dat een deel van de respondenten de romananalyse tot de culturele vorming gerekend heeft.

In de enquête uit het onderhavige onderzoek is in tegenstelling tot die van Thijssen ook gevraagd naar de tweede, secundaire doelstelling die docenten nastreven. Hierdoor konden docenten de eventuele verwevenheid van doelstellingen tot uitdrukking brengen. De enquêtegegevens tonen een sterke verstrengeling van de doelstellingen 'culturele vorming' en 'leesplezier'. De primaire doelstelling 'culturele vorming' is in 10 van de 12 gevallen (= zes gebruikersgroepen: havo en vwo) de belangrijkste primaire doelstelling. Bij de docenten die primair 'culturele vorming' nastreven, wordt in 11 van de 12 gevallen 'leesplezier' als secundaire doelstelling aangegeven. De primaire doelstelling 'leesplezier' is in 10 van de 12 gevallen de op één na belangrijkste primaire doelstelling (in de overige twee gevallen is zij de belangrijkste). Bij de docenten

die primair 'leesplezier' nastreven, wordt in 10 van de 12 gevallen 'culturele vorming' als secundaire doelstelling genoemd. Dit is een opmerkelijk gegeven, omdat tot nu toe verondersteld werd dat 'culturele vorming' en 'leesplezier' niet samen konden gaan. Zo formuleerden De Moor en Thijssen (1985) vanuit de oppositie leerstof- versus leerlinggerichtheid: "We denken dat leerstofgerichtheid zich manifesteert als de doelstellingen *cultuuroverdracht* en *esthetische vorming* voorop staan, en dat leerlinggerichtheid zich eerder zal voordoen wanneer de doelstelling *individuele ontplooiing* annex *leesplezier* en *maatschappelijke bewust-making* hoger worden aangeslagen door de docent. In Thijssen 1985 vindt men daarvoor de argumenten" (1).

Onderzoek van Thissen (1988), dat in opdracht van de Nederlandse Taalunie is uitgevoerd naar de ervaringen en problemen van docenten Nederlands bij het geven van literatuurlessen, leverde reeds een eerste indicatie op dat 'culturele vorming' en 'leesplezier' wel samengaan. Uitgaande van de keuze uit dezelfde vijf doelstellingen (met als toevoeging de doelstelling 'algemene taalvaardigheid') als in het onderhavige onderzoek, gaven de docenten m.b.t. de doelstellingen 'culturele vorming' en 'leesplezier' aan: deze (tamelijk) belangrijk te vinden (97%, resp. 99%), hieraan daadwerkelijk aandacht te besteden (94%, resp. 82%) en deze te benadrukken (38%, resp. 14%). De twee doelstellingen zijn daarmee ook voor de betrokken docenten Nederlands de belangrijkste doelstellingen.

Deze verstrengeling kan geïnterpreteerd worden vanuit de 'vervuiling' die het begrip leesplezier heeft ondergaan. De vernieuwende vakdidactische voorstellen die met name in de jaren '80 voor het literatuuronderwijs zijn gedaan, kunnen voor een belangrijk deel gevangen worden in de term 'leerlinggericht'. De voorstellen die in dit kader werden gedaan (bijv. het tevens lezen van triviale literatuur, het hanteren van produktief-creatieve opdrachten, het bijna volledig afschaffen van de literatuurgeschiedenis, enz.) stonden in schril contrast met de tot dan toe overheersende aanpak die het label 'culturele vorming' droeg. In de vele publikaties m.b.t. het leerlinggerichte literatuuronderwijs kreeg de formulering 'leesplezier' veel nadruk. De indruk is ontstaan dat de doelstelling 'leerlinggericht' in de beeldvorming van docenten langzamerhand vervangen is door en vervlakt is tot 'leesplezier': als de leerlingen maar met plezier lezen. Dit heeft tot gevolg dat ook een docent die primair culturele vorming nastreeft zich in de (formulering van de) doelstelling zal kunnen herkennen. Ook hij zal het prettig vinden, wanneer zijn leerlingen met plezier hoogstaande literatuur lezen. Met andere woorden: de formulering en de lading van de doelstelling 'leesplezier' laat toe dat veel, bij nader inzien wellicht verschillende, groepen docenten zich hierin kunnen vinden. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat de indeling van respondenten in doelstellingengroepen weinig patronen van functioneren heeft opgeleverd (zie paragraaf 6.1).

Toussaint-Dekker (1987) stelt in navolging van De Vries dat leesplezier niet een formeel doel van het literatuuronderwijs kan zijn. In haar visie kan "belangstelling wekken voor" wel deel uitmaken van het informele leerplan: "leerlingen laten zien dat iets (i.c. lees- en literatuuronderwijs) leuk kan zijn en tevens om allerlei redenen nuttig is" (2). Toch zou leesplezier als alles overkoepelende doelstelling kunnen gelden, wanneer het erom gaat leerlingen zover te brengen dat zij op eigen initiatief literatuur gaan lezen c.q. blijven lezen, of meer gaan lezen. Bijna iedere docent zal zich in dit overkoepelende doel kunnen vinden. Hiermee is de kwestie nog niet opgelost, want er zijn ook verschillen tussen deze docenten te verwachten. Het eerste verschil tussen docenten wordt bepaald door de legitimering van de doelstelling. De ene docent wil dit doel bereiken, omdat hij van mening is dat het bij de algemene ontwikkeling van een leerling hoort dat deze kennis genomen heeft van belangrijke perioden/stromingen en schrijvers. De andere docent wil dit doel bereiken, omdat hij van mening is dat juist de literatuur een goed middel is om de leerlingen te leren reflecteren op het eigen denken en handelen en op zijn positie in de maatschappij. Er zijn uiteraard nog andere legitimaties denkbaar, maar de verdere uitwerking ervan past niet in het kader van deze studie. Het tweede verschil tussen docenten wordt bepaald door de manier waarop men de doelstelling wil bereiken. De docent uit het eerste voorbeeld zal graag een literatuurgeschiedenis gebruiken en de leerling veel tekstfragmenten laten lezen. De docent uit het tweede voorbeeld zal de leerling vooral confronteren met teksten die de leerling aanzetten tot denken, waarbij de docent minder rekening zal houden met de periode/stroming of schrijver. De twee voorbeelden tonen twee totaal verschillende didactische aanpakken, met als legitimatie een verschillende visie op literatuur, maar gericht op hetzelfde doel.

Een conclusie die uit het onderhavige onderzoek getrokken kan worden is dat de analyse van het functioneren van de literatuurboeken aan de hand van de indeling van respondenten in doelstellingengroepen weinig significante samenhangen opgeleverd heeft. In de samenhangen konden een beperkt aantal patronen van functioneren vastgesteld worden. De patronen hadden vooral betrekking op de variabelenblokken 'keuze uit inhoud' en 'tevredenheid'. Uit de studie van Thijssen (1985) blijkt dat de doelstellingen juist de belangrijkste variabelen waren voor het verwerven van informatie over de wijze waarop het literatuuronderwijs door docenten werd gegeven. In het bovenstaande heb ik proberen aan te geven, waarom de analyse aan de hand van doelstellingengroepen in de onderhavige studie weinig opgeleverd heeft. Koldijk (1990) pleit voor een fundamentele discussie over de doelstellingen van het literatuuronderwijs. Ten behoeve van vervolgonderzoek zou echter ook een poging ondernomen kunnen worden, om -naast de typering van doelstellingen- te komen tot een typering van didactieken

en een typering van legitimaties van doelstellingen. Deze nieuwe typering van didactieken en legitimaties van doelstellingen zouden niet alleen mogelijk een bijdrage kunnen leveren aan het beter in kaart brengen van de praktijk van het literatuuronderwijs, maar zouden ook de lerarenopleiders kunnen helpen studenten en leraren-in-opleiding beter op hun functioneren als docent literatuuronderwijs voor te bereiden. Dergelijk onderzoek zou de kwaliteit van de lerarenopleiding derhalve ten goede komen.

6.4 *De vijf literatuurboeken Duits nader bekeken*

Van Galen pleitte in 1972 voor het niet meer op de markt brengen van literatuurboeken. Thijssen beperkte in 1970 zijn afwijzing van literatuurboeken tot literatuurgeschiedenissen, bloemlezingen en tekstfragmenten. Uit de enquêtegegevens blijkt dat alleen die docenten Duits, die met zelf samengesteld materiaal willen (blijven) werken (ongeveer een kwart van de totale populatie), deze opvattingen ondersteunen. De overige docenten kunnen immers goed uit de voeten met het huidige boek (ongeveer de helft van de boekgebruikers), of hebben behoefte aan een nieuw literatuurboek (ongeveer de helft van zowel de boekgebruikers als de gebruikers van zelf samengesteld materiaal).

De boekgebruikers die een nieuw literatuurboek wensen, hebben hiervoor twee redenen. De eerste reden is voor de meeste boekgebruikers een ontevredenheid over het huidige literatuurboek. Een beperkt aantal boekgebruikers wil op een ander literatuurboek overstappen, omdat men op het huidige boek uitgekeken is, ondanks het feit dat men niet geheel ontevreden is over het desbetreffende boek. Dit is een in de leerboekensector bekend verschijnsel. Deze tweede reden blijkt vooral op de gebruikers van *Durchblicke* van toepassing te zijn. Uit de enquêtegegevens blijkt geen duidelijke ontevredenheid m.b.t. *Durchblicke*. Desondanks heeft bijna 70% van de gebruikers behoefte aan een nieuw literatuurboek. Meer dan de helft van de gebruikers blijkt het boek dan ook al vier jaar of langer te gebruiken.

De meeste docenten, die een nieuw literatuurboek wensen, geven aan dat het boek de traditionele componenten (chronologische literatuurgeschiedenis, teksten, vragen en opdrachten) alsmede een docentenhandleiding dient te bevatten. Omdat in paragraaf 6.1 geconstateerd is dat het literatuurboek een bepaalde invloed op de inrichting van het literatuuronderwijs heeft, lijkt het raadzaam nogmaals te spreken te komen op de inhoudelijke componenten van de literatuurboeken. Dit wordt gedaan door de belangrijkste aspecten van de beschrijving van de vijf literatuurboeken Duits, waar mogelijk, te relateren aan opvattingen zoals die in de bestudeerde literatuur naar voren komen.

Ordering

Durchblicke kent een ordening aan de hand van genres met als laatste hoofdstuk

een overzicht over de literatuurgeschiedenis (dit lijkt een concessie naar de meer behoudende docent toe). De overige vier literatuurboeken kennen een ordening aan de hand van de literatuurgeschiedenis. De hoofdstukken volgen deze literatuurgeschiedenis chronologisch van 'Die Literatur des Mittelalters' t/m 'Die Literatur der DDR'. Vrijwel geen enkele docent is ontevreden over deze ordening. De ruime meerderheid van de docenten (havo 64%; vwo 70%) volgt dan ook de ordening van het boek en slaat daarbij af en toe een hoofdstuk over. Het belangrijkste gevolg daarvan is dat de literatuur uit de periode na 1945 duidelijk minder vaak aan bod komt. Dit geldt zowel voor de literaire informatie als voor de teksten. Voor de literaire informatie geldt dat het hoofdstuk 'Die Literatur der Gegenwart' door minimaal 15% en het hoofdstuk 'Die Literatur der DDR' door minimaal 25% van de docenten niet behandeld wordt. Voor de bij deze hoofdstukken behorende teksten geldt dat de docenten een keuze maken uit de schrijvers. Er worden duidelijk minder schrijvers behandeld dan het boek aanbiedt. Ruim driekwart van de docenten blijkt weliswaar de teksten uit het boek met enkele tot veel 'eigen' teksten aan te vullen, maar uit de enquêtegegevens kan niet afgeleid worden op welke periode/stroming deze aanvullingen voornamelijk betrekking hebben. Wanneer dit vooral de moderne literatuur zou betreffen, zou dat een verklaring kunnen zijn voor de geringe aandacht die de schrijvers uit het boek krijgen. Een tegenargument voor deze verklaring is dat ook de literaire informatie m.b.t. de moderne literatuur weinig aandacht krijgt. De geringe aandacht voor de literatuur uit de periode na 1945 zou veroorzaakt kunnen worden door onzekerheid aan de kant van de docent, maar ook door tijdgebrek. De eerste interpretatie gaat uit van de veronderstelling dat een docent zich niet begeeft op een gebied waarop hij zich niet zeker voelt. De modernste literatuur is nog niet stelselmatig beschreven en ook op de opleiding is er in veel gevallen weinig aandacht aan geschonken. Deze interpretatie kan weliswaar niet gestaafd worden met gegevens die aan het onderhavige onderzoek ontleend zijn (er is geen vraag naar gesteld), maar wordt wel bevestigd in gesprekken met docenten. Voor de tweede interpretatie is wel een indicatie in de enquêtegegevens gevonden. Verschillende respondenten hebben bij het invullen van de desbetreffende vragen expliciet aangegeven uit tijdgebrek niet aan de laatste hoofdstukken c.q. schrijvers toe te komen. Juist omdat men bij de Middeleeuwen begint, blijft uiteindelijk bij een belangrijk deel van de docenten te weinig tijd over voor de behandeling van de moderne literatuur.

De chronologische behandeling van de literatuurgeschiedenis sluit aan bij de chronologisch(-thematische) behandeling van het vak geschiedenis op scholen voor het voortgezet onderwijs. Daarbij gaat men in de regel van de indeling Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe en Nieuwste geschiedenis uit. Voor het geschiedenisonderwijs wordt o.a. door vakdidactici en leerplanontwikkelaars,

bijvoorbeeld in het kader van de Basisvorming, gepleit voor het behandelen van de geschiedenis met het heden als vertrekpunt. Vanuit het heden kunnen vervolgens lijnen gelegd worden naar het verleden (zie bijvoorbeeld Toebes 1989).

Voor de ordening van de behandeling van de literatuur zijn door Van 't Hoff Stolk-Huismann (1963) en Würzner (1968) voorstellen gedaan, die uitgaan van een omgekeerd chronologische ordening. Ondanks het feit dat deze voorstellen grotendeels reeds voor de invoering van de Mammoetwet geformuleerd zijn, hebben zij geenszins aan actualiteit ingeboet, gezien de constatering dat veel docenten Duits de modernste literatuur niet behandelen. Van 't Hoff Stolk-Huismann (1963) merkt bijvoorbeeld m.b.t. de behandeling van romans op: "Er is geen enkel bezwaar hierbij van een modern werk uit te gaan. Heel goed kan men b.v. Alfred Andersch "Sansibar oder der letzte Grund" lezen. (...) Wanneer men de leerling heeft doen kennismaken met deze roman, (...) hem de structuur en problemen heeft laten zien, dan is zijn aandacht voor het verschijnsel roman voldoende gewekt, (...) zodat men terug kan gaan tot de klassieke roman en naar Werther, Wilhelm Meister en Die Wahlverwandschaften kan verwijzen als voorbeeldige vormen" (3). Ook Würzner (1968) wijst de historische benadering van literatuur niet af, maar in zijn visie kent een chronologische behandeling als hoofdbezwaar "dat er met deze methode - vooral door tijdgebrek - geen afgerond geheel te bereiken is". Hij wil de moderne tijd met zijn moderne literatuur centraal stellen: "uit de confrontatie met de moderne literatuur [is] het teruggaan in de literatuurgeschiedenis heel goed mogelijk, omdat de volledigheid nu niet meer noodzakelijk is, want het gaat slechts om het terugvervolgen van grote lijnen, die essentieel zijn voor de tegenwoordige literatuur" (4). Het literatuurboek *Deutsche Literatur*, waarvan de eerste druk in 1969 verscheen, heeft een gedeeltelijk concentrische ordening van de literatuurgeschiedenis. In het eerste deel wordt de literatuurgeschiedenis chronologisch van 1850 tot 1968 behandeld. Het tweede deel bevat de chronologische behandeling van de literatuurgeschiedenis van Luther tot 1968. Deze ordening is een weerspiegeling van de opvatting van de auteurs dat het beter is bij de modernere literatuur te beginnen.

Literaire informatie

De vijf literatuurboeken bevatten gemiddeld 65% literair-historische en 12% biografische informatie. De auteurs beschouwen de literatuur blijkbaar als op zichzelf staand. Sociaal-politieke-economische en cultuur-historische informatie zou de literatuur in een breder verband kunnen plaatsen (zie *Zeitbild und Dichtung*), maar deze informatie komt nauwelijks voor (resp. 5% en 8%). Een belangrijk deel van de docenten geeft aan dat de literatuurboeken bovendien over het algemeen te weinig verbanden leggen tussen de literatuur en met name de literair- en cultuur-historische context, de werkelijkheid van de leerling, andere kunsten en kennis van land en volk. Deze opvatting van docenten kan niet met

analysegegevens gestaafd worden. Het leggen van verbanden tussen de literatuur en relevante achtergrondinformatie is in het uiteindelijke analyseschema niet als aparte categorie opgenomen. De categorie is op voorspraak van de relevante informanten vanwege de subjectiviteit niet opgenomen. Thijssen (1986) heeft m.b.t. het leggen van verbanden vier literatuurgeschiedenissen Duits geanalyseerd. Ten aanzien van de hoofdstukken over de Barok komt hij tot vier conclusies:

- "1. Van het aantal mogelijke zinvolle verbanden, worden er over het algemeen slechts enkele gelegd.
2. Voor zover deze verbanden gelegd worden ontbreekt in de meeste leerboeken een voldoende explicitering. Opvallend is, dat deze explicitering overal ontbreekt bij de formele aspecten (stijl).
3. Het resultaat van 1 en 2 is, dat - indien de docent de nodige aanvullingen niet geeft - de leerling blijft zitten met lege begrippen (verbalisme).
4. Reflectie (eventueel in de vorm van opdrachten) op verschillen en overeenkomsten met de situatie van nu ontbreekt" (5).

Teksten

Wanneer men de schrijvers uit de vijf literatuurboeken vergelijkt met de opsomming van de schrijvers bij Koldijk (1990), dan kan men concluderen dat de schrijvers uit de vijf literatuurboeken bijna allemaal zonder meer tot de canon gerekend kunnen worden. Alleen voor de modernste tijd geldt dat van diverse schrijvers nog moet blijken of zij blijvend tot de canon zullen behoren. Koldijk (1990) wijst er op dat de teksten niet alleen omwille van de canonvorming opgenomen zouden moeten worden: "Voor de tekstekeuze voor het literatuurboek betekent dit dat deze zich niet mag onderwerpen aan de representativiteit van teksten uit het gebied van de doeltaal. Het criterium van de relevantie van teksten moet voor leerlingen als correctief gebruikt worden. Relevant voor leerlingen zijn die teksten uit de eigen en uit de vreemde cultuur, die er toe bijdragen - in tegenstelling tot selectieve tradities - culturele competentie te verwerven in de zin van zelfstandig handelen in de omgang met de eigen centrale cultuur maar ook in de omgang met oppositionele en alternatieve experimenten uit de eigen cultuur" (6).

Bij een literatuurgeschiedenis annex bloemlezing lijkt de keuze van de tekstfragmenten vooral te steunen op de zogenaamde verwijfsfunctie. De auteurs van het literatuurboek pretenderen met het fragment inzicht te geven in het hele werk. Het fragment moet bij de leerling niet alleen de wens opwekken het hele werk te lezen, maar het fragment moet naar het idee van de auteurs ook representatief zijn voor het hele werk. Men zou zich kunnen afvragen in hoeverre deze opvatting met name bij romans houdbaar is. Typerend voor een roman is immers dat een personage of een gebeurtenis een ontwikkeling ondergaat. De vraag is in hoeverre een tekstfragment meer kan geven dan een voorbeeld van de

schrijfstijl en een indicatie van de inhoud. Thijssen (1970) merkt ten aanzien van de tekstfragmenten op: "Zinnige opdrachten, vragen, discussies, die essentiële aspecten van het werk raken, zijn bij een losgerukt stukje uit een literair werk niet mogelijk" (7). Zijn opvatting wordt in 1980 door docenten onderschreven, wanneer zij zich m.b.t. bestaande literatuurboeken Duits beklagen over het grote aantal tekstfragmenten (8). De vijf literatuurboeken uit het onderhavige onderzoek bevatten gemiddeld 35% tekstfragmenten. Ook dit percentage is volgens 25% van de docenten nog te hoog.

Vragen en opdrachten

Bijna driekwart van de docenten behandelt de vragen en opdrachten van *Spiegel der deutschen Literatur*, *Zeitbild und Dichtung* en *Durchblicke* nooit of slechts zo nu en dan. De docenten klagen vooral over het gebrek aan vragen en opdrachten die tot doel hebben de persoonlijke inbreng van de leerlingen te stimuleren. Dit blijkt ook uit de analyse van de vragen en opdrachten (zie hoofdstuk 3). Bij het beantwoorden van de vragen en opdrachten moeten de leerlingen gemiddeld in 48% van de gevallen parafraseren en in 46% van de gevallen interpreteren. De vragen en opdrachten zijn derhalve voor 94% van tekstbestuderende aard. Dit percentage sluit aan bij de resultaten van eerdere analyses van vragen van leraren (bijv. Griffioen 1978; De Moor & Thijssen 1985), maar sluit niet aan bij voorstellen die voor de verdeling tussen de tekstbestuderende en de tekstervarende vragen en opdrachten zijn gedaan. Uitgaande van een meer leerlinggerichte aanpak zou het aandeel van de tekstervarende vragen groter moeten zijn (zie bijv. Griffioen 1978, De Moor 1984 en Flippo 1984).

Taalgebruik

Een belangrijke klacht van docenten Duits m.b.t. de literatuurboeken was in 1980 dat het taalgebruik over het algemeen te moeilijk was (7). De docenten uit het onderhavige onderzoek zijn van mening dat het taalgebruik van met name de literaire informatie en de vragen en opdrachten overwegend gericht is op de vwo-leerlingen. Alleen bij de havo-methode *Durchblicke* is het taalgebruik naar mening van de docenten duidelijk eenvoudiger. Een aparte positie neemt het moeilijke taalgebruik van *Spiegel der deutschen Literatur* in. Ook de auteurs van het literatuurboek zelf schijnen van mening te zijn dat het taalgebruik tamelijk gecompliceerd is. Dit blijkt uit het feit dat 13% van de vragen uit het 'Arbeitsheft' betrekking heeft op het taalgebruik van de literaire informatie. In het leerlingenboek komt bijvoorbeeld de volgende passage voor: "Das ausgehende 19. Jahrhundert leitet eine neue Epoche der Kulturgeschichte ein. Technik, Handel und Verkehr entwickeln sich in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts mit zunehmender Geschwindigkeit". De bij dit fragment horende vraag luidt: "Was ist eine neue Epoche der Kulturgeschichte?"

Illustraties

De vijf literatuurboeken bevatten gemiddeld 65 illustraties. Hiervan heeft gemiddeld 68% betrekking op de schrijver en het literaire werk. De illustraties staan daarmee vooral in dienst van de literair-historische informatie. Het merendeel van de illustraties heeft een onderschrift. Dit onderschrift beperkt zich in de meeste gevallen tot een vermelding van de naam van de afgebeelde schrijver, of tot de maker en de titel van het schilderij. Thijssen (1986) vindt deze functie van illustraties te beperkt: "Afbeeldingen (foto's, etc.) dienen in samenhang met de literatuurgeschiedenis te worden behandeld. Men mag er niet van uit gaan, dat afbeeldingen voor zich zelf spreken" (10).

Audiovisueel materiaal

Geen van de onderzochte literatuurboeken biedt ondersteunend audio(visueel) materiaal aan. De docenten geven aan hieraan wel behoefte te hebben. Daarbij zou het kunnen gaan om teksten die op band ingesproken zijn, of om dia's als aanvulling op de literaire informatie. Het beschikbaar stellen van dergelijk materiaal hangt voor de uitgever vooral van de economische haalbaarheid af. Wanneer het uit te brengen literatuurboek geen deel uitmaakt van een totaalpakket voor de bovenbouw, dan zullen de produktiekosten van het audiovisuele materiaal hoogstwaarschijnlijk niet tegen de opbrengsten opwegen. De afzetmarkt voor dit soort specifieke produkten is te gering. De docenten zullen immers geneigd zijn per docententeam één exemplaar te bestellen, dat dan vervolgens jaren meegaat. Bij een marktaandeel van 20% (zie bijv. *Spiegel der deutschen Literatur*) zou het daarbij grofweg om slechts 100 scholen (= afnemers) gaan.

Docentenhandleiding

Alleen *Durchblicke* heeft een bijbehorende docentenhandleiding. De handleiding bevat voornamelijk interpretaties bij de teksten uit het leerlingenboek. Van alle docenten die een nieuw literatuurboek willen, heeft meer dan 90% behoefte aan een docentenhandleiding. De wensen van de docenten m.b.t. de inhoud van een dergelijke docentenhandleiding sluiten voor een belangrijk deel aan bij eerder geformuleerde suggesties: tekstinterpretaties en lesmodellen (Thijssen 1970; Harbers e.a. 1979), mogelijkheden voor zelfwerkzaamheid van de leerlingen (Thijssen 1970) en informatie over praktijkervaringen met de behandeling van de teksten (Thijssen 1985).

6.5 Het keuzeproces van leerboeken

Het onderhavige onderzoek heeft een duidelijke indicatie opgeleverd, dat er een verband bestaat tussen aan de ene kant de ordening en de inhoud van het literatuurboek en aan de andere kant het functioneren van het literatuurboek. Deze indicatie is een voorzichtige ondersteuning van de veronderstelling dat het

leerboek voor een belangrijk deel de structuur en de inhoud van de les bepaalt. Indien dit het geval is, wordt de keuze van het leerboek van eminent belang. Dit geldt in nog sterkere mate voor die scholen die een boekenfonds hebben (havo 63%; vwo 75%), omdat het boek in verband met de afschrijving minimaal vier jaar mee moet. Aangezien het aanbod van leerboeken over het algemeen redelijk groot genoemd kan worden, is de docent gebaat bij steun in het keuzeproces.

Naar het feitelijke verloop van het keuzeproces is vooralsnog weinig onderzoek verricht. De SCO heeft daarentegen wel een handleiding voor het kiezen van leerboeken geschreven, die o.a. bij het NICL verkrijgbaar is. Onderzoek naar het functioneren van deze handleiding kan zinvolle aanvullende informatie voor de begeleiding van het keuzeproces opleveren.

Voordat een docent kan inschatten of het leerboek in de praktijk naar bevrediging zal functioneren (het moeilijkste aspect in het keuzeproces) zal hij zicht moeten krijgen op de ordening en de inhoud van het leerboek. De docent kan hierbij van de volgende informatiebronnen gebruik maken: voorwoord van het leerboek, docentenhandleiding, informatiebrochures, gebruikersbijeenkomsten en vertegenwoordigers van de uitgever. In hoeverre docenten deze bronnen raadplegen en vervolgens bij hun keuze een rol laten spelen is niet bekend. Feit is, dat menig docent soms al tijdens het eerste jaar van gebruik tot de conclusie komt, dat ook het nieuwe leerboek niet aan de wensen voldoet. Dit zou een indicatie kunnen zijn voor de opvatting dat docenten in onvoldoende mate over meer gedetailleerde informatie beschikken. De Groep Educatieve Uitgeverijen heeft haar leden reeds in 1977 opgeroepen nieuw uit te brengen leerboeken aan de hand van een aantal aandachtspunten (het zogenaamde 'informatiemodel') te beschrijven, opdat de docent de verschillende leerboeken beter met elkaar zou kunnen vergelijken. Ook het invoeren van een soort Kema-Keurmerk is regelmatig bediscussieerd (zie paragraaf 2.3.8). Een Kema-Keur zou zicht moeten geven op de geschiktheid van het boek. Het Centrum voor Leermiddelenstudie Utrecht hoopt de rol van een soort keurmerkinstituut te gaan vervullen. Het Centrum is opgericht vanuit de inschatting dat docenten behoefte hebben aan nadere informatie m.b.t. de leerboeken. In dit kader pleit Suhre (1989) om voor leerboeken te komen tot het opstellen van meer maatstaven, die direct aan de kwaliteit van het onderwijs gerelateerd zijn: "Aan de hand van deze maatstaven kan onderzoek plaatsvinden naar verschillen tussen methoden [= leerboeken] in prestatieprofielen van leerlingen en gebruiksprofielen van docenten" (11).

Vanuit het gegeven dat de leermiddelenmarkt van andere markten afwijkt (de leerling gebruikt een leerboek dat door school gekozen is en dat door de ouders wordt betaald), pleit Suhre (1989) voor een duidelijk actievere rol van de medezeggenschapsraden, opdat bij de keuze voor een leerboek de prijs een belangrijkere rol speelt dan tot nu toe het geval is (12).

Ook voor de lerarenopleiding lijkt een rol in het keuzeproces weggelegd. De Man (1972) merkt over de kans op ontevredenheid na aanschaf van een nieuw leerboek op: "Het probleem kan in ieder geval eenvoudiger gemaakt worden door verbetering in de lerarenopleiding! Alleen als uitgevers te maken hebben met deskundige gebruikers kunnen zij redelijkerwijze verwachten die materialen te produceren die het best aan de educatieve behoeften beantwoorden" (13). Snoek (1978) sluit zich hierbij aan: "Met andere woorden: het kiezen van leermiddelen is een vak apart, dat naast alle mogelijke andere vakken in de opleiding van onderwijsgevendens aan de orde moet komen. Pas als men de behoefte in de onderwijsleersituatie heeft leren taxeren, zal de meest passende keuze uit het leermiddelenaanbod zijn te maken" (14).

6.6 De evaluatie van het descriptief-empirische onderzoeksinstrument

Om een antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling van het onderzoek "Hoe functioneert het leerboek in het literatuuronderwijs Duits?" is gekozen voor een descriptief-empirische opzet van het onderzoek. Omdat een dergelijk onderzoeksinstrument niet eerder voor het onderzoek naar (het functioneren van) literatuurboeken is gebruikt, werd als tweede, afgeleide vraagstelling geformuleerd: "In hoeverre is het gekozen onderzoeksinstrument adequaat voor het verkrijgen van inzicht in het functioneren van literatuurboeken?" In deze paragraaf wordt een antwoord gegeven op deze vraag.

Het descriptieve deel van het onderzoek bestond uit een literatuurstudie en een beschrijving van de vijf meest gebruikte literatuurboeken Duits. De literatuurstudie heeft weinig informatie opgeleverd over het functioneren van literatuurboeken in de klas. Wel konden veel factoren in kaart gebracht worden, die het functioneren van (literatuur-)leerboeken in de klas zouden kunnen beïnvloeden. Op het analyseschema, dat voor de beschrijving van de vijf literatuurboeken gebruikt werd, is positief gereageerd. Het analyseschema en de analyseresultaten zijn in het tijdschrift *Levende Talen* (1988) gepubliceerd. Ten aanzien van het analyseschema lijkt een duidelijke mate van consensus te bestaan. Mede hierdoor lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat het analyseschema een geschikt hulpmiddel is om literatuurboeken te beschrijven.

Voor het empirische deel van het onderzoek is gebruik gemaakt van vragenlijsten, die deels anoniem waren. De totale respons is bevredigend te noemen. In eerste instantie zijn alle scholen met een havo- en/of vwo-afdeling aangeschreven met het verzoek om privé-adressen van bovenbouwdocenten Duits door te geven: de respons bedroeg 81%. Vervolgens zijn deze docenten aangeschreven met de vraag naar het door hen meest gebruikte literatuurboek: de respons bedroeg 50%. Van deze groep heeft vrijwel elke docent een enquête ontvangen: de uiteindelijke respons bedroeg 56% (390 vragenlijsten). De

respondenten zijn representatief voor de totale populatie van bovenbouw-docenten Duits van havo- en vwo-scholen wat betreft de leeftijdsopbouw en de richting en de structuur van de school.

Ten aanzien van de kwaliteit en volledigheid van de data kan opgemerkt worden, dat alleen de enquêtevragen naar de tevredenheid van de docent bij de boekgebruikers problemen opgeleverd hebben waar het ging om het soort vragen en opdrachten. Ruim eenderde van de docenten heeft de desbetreffende vragen niet ingevuld. Een mogelijke oorzaak is dat driekwart van de docenten de vragen en opdrachten in de klas niet behandelt en dat daarom een deel van hen gemeend heeft hierover geen uitspraken te kunnen doen.

Naast de groep boekgebruikers is de groep gebruikers van zelf samengesteld materiaal onderscheiden. Deze tweede groep heeft zinvolle informatie toegevoegd aan het beeld van de boekgebruikers. Omdat de gebruikers van zelf samengesteld materiaal voor de beantwoording van de enquêtevragen niet relateren aan materiaal dat voor de hele groep gelijk is, is de relatie tussen de enquêtes van de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal niet optimaal: het aantal direct vergelijkbare vragen is beperkt en had vooral betrekking op de behoeften van de docent. In vervolgonderzoek zou deze koppeling tussen enquêtes sterker gemaakt moeten worden.

De descriptieve benadering van het onderzoek heeft adequate gegevens m.b.t. de inhoud van de literatuurboeken opgeleverd en de empirische benadering heeft adequate gegevens m.b.t. het functioneren van de desbetreffende literatuurboeken opgeleverd. De beide soorten gegevens zijn aan elkaar gekoppeld. De patronen van functioneren zijn onder andere ingebed in de belangrijkste gegevens van de beschrijving van de literatuurboeken. De descriptieve gegevens leveren aan de meeste patronen van functioneren een kwalitatieve bijdrage. Het volgende voorbeeld illustreert dit. Bij de gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* zijn de havo- en vwo-docenten met meer ervaring en de vwo-culturele vormers vaker dan de havo-en vwo-docenten met minder ervaring en de vwo-niet-culturele vormers van mening dat het boek te veel triviale en zakelijke teksten en teksten met een bepaalde dominante werking bevat (het empirische gegeven). De kwalificatie 'te veel' is subjectief. Uit de beschrijving van *Spiegel der deutschen Literatur* wordt het ontbrekende element toegevoegd, namelijk het aantal teksten dat tot deze soorten gerekend kan worden (het descriptieve gegeven). De kwalificatie 'te veel' krijgt een extra dimensie, omdat zij nu gerelateerd kan worden aan aantallen.

Uit bovenstaande opmerkingen kan de conclusie getrokken worden dat het descriptief-empirische onderzoeksinstrument in hoge mate adequaat is gebleken voor het verkrijgen van inzicht in het functioneren van literatuurboeken. De descriptieve gegevens stonden vooral ten dienste van de ondersteuning van de

empirische gegevens. Een bijkomend effect is, dat de empirische gegevens ook iets blijken te zeggen over de zinvolheid van het analyseschema. In het onderzoek zijn de opvattingen van docenten (bijv. "het boek bevat te veel literair-historische informatie") gekoppeld aan de descriptieve gegevens (bijv. "het boek bevat 85% literair-historische informatie"). Deze koppeling is reversibel. Daarbij is het uitgangspunt dat de docent die zich bewust is van zijn opvattingen m.b.t. het literatuuronderwijs en zijn wensen m.b.t. de ordening en de inhoud van literatuurboeken. De lerarenopleiding kan in deze een belangrijke rol vervullen. Als deze docent uit het bestaande aanbod een keuze wil maken, is hij gebaat bij een beschrijving van deze boeken. Uit een dergelijke beschrijving zou hij immers kunnen concluderen: "Het boek bevat 85% literair-historische informatie. Dat betekent minder ruimte voor andere soorten informatie en die vind ik juist belangrijk. Het boek voldoet op dit punt niet aan mijn wensen". Als de docent ten aanzien van een aantal van dergelijke categorieën tot de conclusie zou komen dat het literatuurboek niet bij zijn wensen aansluit, kan hij besluiten dit niet aan te schaffen, omdat hij inschat dat hij niet prettig met het boek zal kunnen werken. Uit dit voorbeeld blijkt dat van de beschrijving van de literatuurboeken een voorspellende waarde kan uitgaan. Dat zou er voor kunnen pleiten een dergelijk analyseschema een plaats in het keuzeproces te geven.

VERWIJZINGEN

- 1) Zie De Moor & Thijssen (1985), p. 640
- 2) Zie Toussaint-Dekker (1987), p. 31
- 3) Zie Van 't Hoff Stolk-Huisman (1963), p. 335
- 4) Zie Würzner (1968), p. 197-198
- 5) Zie Thijssen (1986), p. 118
- 6) Zie Koldijk (1990), p. 211
- 7) Zie Thijssen (1970), p. 819
- 8) Zie Thijssen (1985), p. 349-352
- 9) Zie Thijssen (1985), p. 349-352
- 10) Zie Thijssen (1986), p. 114
- 11) Zie Suhre (1989), p. 132
- 12) Zie Suhre (1989), p. 128
- 13) Zie De Man (1972), p. 11
- 14) Zie Snoek (1978), p. 181

BIBLIOGRAFIE

- Aarnoutse, C.A.J., Curriculumontwikkeling en haar organisatie in Nederland, in: *Pedagogische Studiën* [49] 1972, p. 55-66
- Adviesgroep Leermiddelen, *Centrale registratie van Leerboeken*. Eerste rapport van de Adviesgroep Leermiddelen, 's-Gravenhage 1977
- Adviesgroep Leermiddelen, *Man/vrouw rolverdeling in schoolboeken*. Verslag van een studiedag, 's-Gravenhage 1979
- Adviesgroep Leermiddelen, *Aandachtspunten voor de beschrijving van leerboeken*. Aanzet tot inventarisatie, 's-Gravenhage 1983
- Adviesgroep Leermiddelen, *Handleiding emancipatie aspecten in schoolboeken*, 's Gravenhage 1983
- Adviesgroep Leermiddelen, *Naar een programma voor leermiddelenonderzoek*. Een eerste probleemverkenning, 's-Gravenhage 1986
- Aengevaeren, A., W. v.d. Bosch, J. Thissen, *Evaluatie in het literatuuronderwijs*. Een bewerking van het artikel 'Evaluation of learning in Literature' van Alan C. Purves (1971), *Literatuurdidaktische verkenningen* 16, Nijmegen 1984
- Ahlers, J., Kiezen uit 16.000 leerboeken, in: *School* [16] 1979, p. 39-41
- Ahlers, J., De ideële motieven en het tweede huis, in: *School* [11] 1981, p. 25-27
- Ahlers, J., Is de n.o.t. geen "uitje" meer?, in: *School* [16] 1981, p. 3-5
- Ahlers, J., Vernieuwing verkoopt slecht. Op zoek naar de onderwijsfilosofie van Wolters-Noordhoff, in: *School* [11] 1982, p. 3-7
- Ahlers, J., Over uitgevers, auteurs en ijsberen op schaatsen, in: *School* [6] 1985, p. 28-38
- Ahlers, J., Grof geld voor enkele schoolboeken-schrijvers, in: *School* [3] 1988, p. 58-61
- Akkermans, P., De overheid moet meer en minder te zeggen hebben, in: *Onderwijs en opvoeding* [5] 1985, p. 147-152
- Amerongen, J.A.M. van, Onderwijsvernieuwing en vernieuwing van leermiddelen, in: *Resonans* [5] 1974, p. 107-110
- Amerongen, J.A.M. van, Evaluatie en het ontwikkelen van leermiddelen, in: *Resonans* [5] 1978, p. 22-26
- Amerongen, J.A.M. van, Leerplanontwikkeling en leermiddelenontwikkeling, in: *Resonans* [8] 1980, p. 12-14
- Bakker, K. de, Schoolboekenfondsen een economische realiteit, in: *Boekblad* april 1983, p. 19
- Balen, A. van, Een boekje open, in: *School* [11] 1981, p. 14-24
- Balkum, H. van, Overheid en uitgevers willen leermiddelenmarkt ordenen, in: *Weekblad*, [37] 1978, p. 1476-1477
- Balkum, H. van, 'Een KEMA-keur voor leerboeken is onmogelijk'. Educaboek

- licht werkwijze toe, in: *Weekblad* [31] 1981, p. 1301-1302
- Balkum, H. van, Jaarbeurs en educatieve uitgevers zien het nut van de NOT.
- Invloed recessie is wel merkbaar, in: *Weekblad* [27] 1983, p. 1005-1006
- Bemelman, M., Schoolboekendistributie onder de loep, in: *Boekblad* [30] 1983, p. 3-5
- Bergen, J.B.A.M. van, M.W.H. Peters-Sips, *Inventarisatie van leerboeken in het eerste en tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs*, Cito Algemene publikatie Nr. 13, Arnhem 1980
- Berkenbosch, J., S. v.d. Doef, L. van Oijen, *Handleiding voor het kiezen van een nieuwe methode in het voortgezet onderwijs*, Amsterdam 1985
- Berkenbosch, J., Toe aan nieuwe methode? Handleiding kan helpen bij keuze in voortgezet onderwijs, in: *Didaktief* [2], 1985, p. 17-18
- Beusekom, H.A.M. van, 'Schoolboeken kunnen onderwijsvernieuwingen belemmeren', in: *Weekblad* [31] 1981, p. 1299-1300
- Beusekom, H.A.M. van, Boekenfonds: voordelig of niet?, in: *Weekblad* [2] 1986, p. 43-44
- Biesma, Tj., J.H.J. de Munck, *Durchblicke*, Groningen 1984
- Boere, R., I.F. Doornbos-Heinzgen, *Zeitbild und Dichtung*. Abriß der deutschen Literaturgeschichte und Lesestoff für höhere Schulen, Culemborg 1981
- Bontsema, J., Schoolboekuitgever en nieuwe cursus, in: *Weekblad* [41] 1971, p. 1656-1657
- Boonman, J.H., W.A.M. de Kok, Van onderzoek tot leerboek, in: *School* [7] 1985, p. 54-56
- Boot, M. Auteur en informant, in: *Levende Talen* [316] 1976, p. 71-85
- Bot, W.P., Het NGL, schoolboeken en de kwaliteit van het onderwijs. Schoolboek moet boeien, ook buiten de les!, in: *Weekblad* [23] 1988, p. 614-616
- Bot, W.P., De Groep Educatieve Uitgeverijen (GEU): Uitgeven voor onderwijs. Beleidsmedewerkster mevr. Bosscha: 'Laat vele bloemen bloeien', in: *Weekblad* [25] 1988, p. 666-668
- Bot, W.P., 'Je moet vinden dat een auteur zich bij jouw uitgeverij thuis voelt', in: *Weekblad* [24] 1989, p. 654-656
- Bouwsma, J., Boekenfonds voor en tegen. De aanschaf van schoolboeken, in: *Weekblad* [31] 1981, p. 1296-1298
- Bouwsma, J., Even een kopietje maken. Reproduceren op school, in: *Weekblad*, [31] 1981, p. 1306-1307
- Bouwsma, J., Van idee tot produkt. Op bezoek bij een leermiddelenproducent, in: *Weekblad* [20] 1985, p. 686-688
- Broek, M.A. van den, L. Knol, *Spiegel der deutschen Literatur*. Eine Literaturgeschichte für die Oberstufe von HAVO- und VWO-Schulen, Band I, Von den Anfängen bis zum Naturalismus, Zutphen 1982

- Broek, M.A. van den, L. Knol, *Spiegel der deutschen Literatur*. Eine Literaturgeschichte für die Oberstufe von HAVO- und VWO-Schulen, Band II, Vom Naturalismus bis zur Gegenwart, Zutphen 1983
- Brounen, F., T. Lotstra, S. Ordeman, M. Verhoeven, *Analyse van een literatuurgeschiedenis*. Een onderzoek naar de expliciete en de impliciete doelstellingen in de tweedelige literatuurgeschiedenis "Hauptperioden der deutschen Literatur" en "Das zwanzigste Jahrhundert", scriptie, Nijmegen 1978
- Corte, E. de, G.T. Geerligs, N.A.J. Lagerweij, J.J. Peters, R. Vandenbergh, *Beknopte didaxologie*, Groningen⁵ 1981
- Deen, N., De organisatie der leerplanontwikkeling. Of: waarin een klein land groot zou willen zijn, in: *Resonans* [4] 1971, p. 4-9
- Degraeve, M., De onderwijsvereisten voor het educatieve boek, in: *Onderwijs en media* 1984, p. 1810-1 - 1810-10
- Didactiek Commissie Duits, *Criteria ter beoordeling van leesboeken*, Vaassen 1974
- Dijk, F.P., Leermiddelen, - een collage -, in: *Weekblad* [3] 1979, p. 1350-1352
- Dijk, F.P., De educatieve uitgever, in: *Weekblad* [24] 1984, p. 836-838
- Dijk, T.A. van, *Het literatuuronderwijs op school: een kritische analyse*, Amsterdam 1977
- Ditshuizen, C.N.F. van, Hogere eisen aan informatie over leermiddelen, in: *Resonans* [4] 1972, p. 78-79
- Dorp, N. van, De leermiddelenindustrie, in: *Comenius* [10] 1983, p. 260-281
- Everitt, B.S., *The Analysis of Contingency Tables*, London 1977
- Flippo, K.F., *Lessen in literatuur*. Een onderzoek naar leerlinggericht literatuuronderwijs moderne vreemde talen in 't bijzonder in het Duits, Leiden, 1984
- Flipse, M.E., "We hopen uiteindelijk een soort keurmerkinstituut te worden". Rijksuniversiteit Utrecht start Centrum voor Leermiddelenstudie, in: *Didaktief* [3] 1989, p. 33-34
- Franssen, H., Hoe kies je nieuwe schoolboeken?, in: *School* [6] 1985, p. 51-57
- Franssen, H., G. Kanselaar, Procedures voor het kiezen van leergangen en software, in: *Onderwijskundig Lexicon Editie II*, p. E 2100-3 - E 2100-30
- Galen, H. van, *Het letterkundeonderricht in het voortgezet onderwijs*, O.M.O. Cahier VI, Tilburg 1972
- Galjee, W., Het kiezen van een nieuwe leergang. Van oriëntatie naar basisvorming. Terugblik op zes jaar leerplanontwikkeling, in: *Levende Talen* [435] 1988, p. 570-574
- Gessel, H. van, Educatieve uitgeverijen, in: *Resonans* [4] 1976, p. 79-82
- Gessel, H. van, Een uitgeverij is een dienstverlenend bedrijf, in: *School* [3] 1982, p. 17-20

- Goodman, L.A., W.H. Kruskal, *Measures of Association for Cross Classification*, New York 1979
- Griffioen, J., H. Damsma, *Zeggenschap*. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het Voortgezet Onderwijs, Groningen² 1978
- Groep Educatieve Uitgeverijen, *Informatiemodel*, Amsterdam 1982
- Groep Educatieve Uitgeverijen, *Uitgeven voor onderwijs*, Utrecht
- Grondwet voor het Koninkrijk der Nederlanden naar de tekst van 1987*. Met aantekeningen, jurisprudentie, alfabetisch register en enige bijlagen, bewerkt door Mr. A. Kors, Deel I, Zwolle¹⁴ 1988
- Groot, J. de, Wolters-Noordhoff: kritiek en werkelijkheid, in: *Resonans* [1] 1972, p. 18-21
- Groot, J. de, Beoordelingscriteria van leermiddelen als middel ter verhoging van de kwaliteit, in: *Resonans* [9] 1976, p. 240-244
- Grypdonck, A., Het boek als medium voor onderwijs, opleiding en vorming, in: *Onderwijs en Media*, 1984, p. 1800-1 - 1803-21
- Haperen, A.J.T.M. van, W.M. Zeelenberg, Registratieboeken voor het keuzeprocess van leermiddelen. Van vermeend overaanbod tot overzichtelijke ordening, in: *Onderwijs en Opvoeding* [2] 1980, p. 64-67
- Harbers, H., S. Huëtink, K. Hupperetz, A. v.d. Lee, Literaire en niet-literaire teksten in de Duitse taal rond het thema 'liefde', behandeld in 4-havo en 5-atheneum, in: *Levende Talen* [342] 1979, p. 376-392
- Harberts, D.W., H. Meyer, J. Ester, *Deutsche Dichtung*. Vom Mittelalter bis zum Naturalismus, Amsterdam¹⁶ 1985
- Harberts, D.W., H. Meyer, J. Ester, *Deutsche Dichtung*. Vom Naturalismus bis zur Gegenwart, Amsterdam¹⁴ 1982
- Harskamp, E., C. Suhre, G. van den Berg, Tixotrope didactiek?, in: *Didaktief* [5] 1987, p. 43-44
- Heerebout, G.R., Uitgevers maken veel fouten, in: *Sociaal economisch management*, 1977, p. 14-15
- Helleman, W.L., Boekverzorging: belangrijke kant van educatief uitgeven, in: *Resonans* [2] 1978, p. 53-55
- Helsloot, R., J. Verdonkschot, *Welt in Worten*. Analyse van een literatuurleergang, scriptie, Nijmegen 1980
- Hoek, A.C. van, Educatief uitgeven in Nederland, in: *Ontwikkelingen rond schoolboeken in België en Nederland*, Adviesgroep Leermiddelen, Zoetermeer 1985, p. 27-35
- Hoek, A.C. van, Wie beoordeelt wat een goed leerboek is?, in: *School* [8] 1988, p. 54-57
- Hoffmans-Okkes, I., *Schoolboeken leren lezen*. Adviezen voor leraren, Muiderberg 1987

- Hoff Stolk-Huisman, A.Z. van 't, Het onderwijs in de Duitse literatuur, in: *Levende Talen* [220] 1963, p. 333-338
- Jaarsma, R., Schoolboeken: een boterham met tevredenheid, in: *Moer* [3] 1977, p. 2-13
- Kalff, G., *Het onderwijs in de moedertaal*, Amsterdam 1893
- Kalmeijer, F.A. Hoe overzichtelijk is de leermiddelenmarkt?, in: *Resonans* [4] 1976, p. 89-92
- Kast, B., J. Weijenberg, Plan voor het ontwikkelen en publiceren van leergang-aanvullend en leergang-relativerend materiaal ten behoeve van het onderwijs in de moderne vreemde talen, in: *Levende Talen* [315] 1975, p. 513-515
- Kemenade, J. van, Aan leermiddelen dient eis van deugdelijkheid te worden gesteld, in: *Inzicht* [4] 1980, p. 22-23
- Keulen, M., Het kiezen van een nieuwe methode, in: *Resonans* [10] 1978, p. 328-329
- Knoers, A.M.P., *Algemene Onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs*, Assen⁸ 1980
- Kok-Damave, M. de, *De Curvo-strategie: handboek voor leergangontwikkeling*, 's Gravenhage 1980
- Koldijk, D., *Het literatuurboek Duits voor scholen van het v.h. en mo. havo en vwo in de periode van 1920 tot 1975*. Geschiedenis, ontwikkeling en canonvorming, Amsterdam 1990
- Koningsveld, J.H., De relatie auteur-educatieve uitgever-overheid, in: *Resonans* [4] 1975, p. 100-103
- Krammer, H.P.M., *Leerboek en leraar: een proces-produkt-onderzoek in 50 klassen op havo en vwo naar verbanden tussen leerboekkenmerken, onderwijsactiviteiten en leerresultaten voor wiskunde*, 's-Gravenhage 1984
- Krips, F.J., Over het kiezen van een schoolboek, in: *Resonans* [5] 1978, p. 132-137
- Kwaliteit schoolboek is moeilijk te beoordelen, in: *Uitleg* [10] 1985, p. 5
- Lagerweij, N.A.J., *Het beoordelen van schoolboeken*, Didactische analyse 3b, Groningen 1973
- Lagerweij, N.A.J., *Handleidingen in het onderwijs*. Een onderwijskundig onderzoek naar het functioneren van handleidingen bij schoolboeken in de brugklas, Meppel 1976
- Lagerweij, N.A.J., Het schoolboek als innovatiemiddel: ramp of zegen? in: *School* [5] 1984, p. 20-24
- Lagerweij, N.A.J., Waarom geen gouden griffels voor schoolboeken? in: *School* [6] 1985, p. 39-44
- Langermans, M.J.J., *Het team kiest een nieuwe methode*, Den Bosch 1975
- Lindaart, A., *Het literatuuronderwijs Engels sinds de invoering van de wet op het*

- voortgezet onderwijs in 1968, scriptie, Nijmegen 1982
- Lodewijkx, F., Onvermijdelijke groei, in: *School* [19/20] 1980, p. 26-28
- Man, A.G. de, De rol van moderne educatieve uitgeverij in de onderwijsvernieuwing, in: *Resonans* [5] 1972, p. 4-7
- Man, A.G. de, Problemen en nieuwe modellen in de educatieve uitgeverij, in: *Resonans* [10] 1972, p. 10-11
- Man, A.G. de, Keus en keur, in: *Resonans* [6] 1973, p. 128-130
- Meerem, L.M. van, J. Berkenbosch, B. Bun, *Descriptieve analyse van leerboeken*. Voorlopige resultaten van een analyse van leergangen Nederlands en Duits voor het MAVO, Amsterdam 1979
- Meerem, L.M. van, *Leermiddelen beschrijven*. Eindrapport van een onderzoek naar een universele beschrijvingsmethode van gedrukte leermiddelen, Amsterdam 1982
- Mondria, J., S. de Vries, Leidraad voor het beoordelen van een leergang moderne vreemde talen, in: *Levende Talen* [420] 1987, p. 256-260
- Moor, W.A.M. de, *Twee boze bovenmeesters over het literatuuronderwijs*, Nijmegen 1980
- Moor, W.A.M. de, De overwaardering van oud en poëtisch, in: *Levende Talen* [364] 1981, p. 672-682
- Moor, W.A.M. de, Aspecten van literatuuronderwijs 2. Over tekstbestudering en tekstervaring van Lubbers tot Waldmann, in: *Levende Talen* [390] 1984, p. 161-173
- Moor, W.A.M. de, M. Thijssen, Leerlinggericht literatuuronderwijs in theorie en praktijk. Een Nijmeegs onderzoek naar problemen van leraren, in: *Levende Talen* [406] 1985, p. 639-644
- NICL, *NICL-Studies*. Duits in de bovenbouw, Enschede 1989
- NICL, *NICL-Studies*. Frans in de bovenbouw, Enschede 1989
- NIPO, *Telefonisch onderzoek Boekenfondsen*. Een onderzoek naar een aantal invloedsfactoren op de omvang van de markt van studieboeken voor het Secundaire Onderwijs, Amsterdam 1986
- Nota betreffende de instelling van een bijvak "Theorie van de vakdidactiek"*, Nijmegen 1979
- Ockers, J.A., Duitse leerboeken die bij ons onderwijs in de Duitse taal en letterkunde gebruikt kunnen worden, in: *Weekblad* [7] 1970, p. 218-220
- Os, C. van, Leerganganalyse, leergangevaluatie, leergangbeoordeling, in: *Levende Talen* [316] 1976, p. 38-45
- Os, C. van, Bibliografie leergangbeoordeling, in: *Levende Talen* [316] 1976, p. 90-93
- Rasing, A.F., Uitgever blijft bij de tijd. Koppeling met de praktijk van lesgeven onontbeerlijk, in: *Weekblad* [27] 1983, p. 1013-1014

- Rasing, A.F., Uitgeverij S.M.D. Leiden. Smaragd-garantie en andere gedurfde stappen, in: *Weekblad* [24] 1984, p. 880
- Rasing, A.F., Naast veel wel ook een beetje wee. Toppers en marktleiders op gebied van schoolboeken, in: *Weekblad* [22] 1986, p. 697-698
- Rasing, A.F., Fusies vormen ook voor educatieve uitgevers een bedreiging, in: *Weekblad* [22] 1986, p. 699-700
- Rasing, A.F., Vereniging voor Auteursrecht actief op vele terreinen. Van Victor Hugo, copyright, piraterij tot cactusbloesemhoningijs en schoenen, in: *Weekblad* [25] 1988, p. 681-682
- Reints, A.J.C., W. Akkermans, D.A. van der Ploeg, J. Tuyp, *Het gebruik van leerboeken door leerlingen uit het voortgezet onderwijs*, Utrecht 1988
- Reitsma, L., Uitgevers opereren op eigen houtje. De archipel van de NOT, in: *Katholiek Schoolblad* [12] 1981, p. 31-38
- Renders, G., 'Moedertaalonderwijs', in: *Katholieke Encyclopedie voor Opvoeding en Onderwijs* [deel 2] 1954, p. 64-87
- Reprorecht*, folder
- Schalkwijk, E., *Eine Analyse von sieben Literaturlehrbüchern Deutsch für HAVO und VWO*, scriptie, Nijmegen 1986
- Schalkwijk, E., 'Aufzug', in: *Levende Talen* [411] 1986, p. 337-339
- Schalkwijk, E., Hoe authentiek zijn dialogen in leerboeken Duits?, in: *Levende Talen* [412] 1986, p. 395-399
- Schalkwijk, E., Wie authentisch sind Dialoge in Lehrbüchern Deutsch?, in: *Zeitschrift* [2], 1987, p. 85-101
- Schalkwijk, E., Het gebruik van leerboeken in het literatuuronderwijs Duits: een eerste inventarisatie, in: *Levende Talen* [432] 1988, p. 374-376
- Schalkwijk, E., Een analyseschema voor de beschrijving en beoordeling van leerboeken voor het literatuuronderwijs. Met toepassing van het schema op vijf veelgebruikte literatuurleerboeken Duits, in: *Levende Talen* [435] 1988, p. 575-588
- Schalkwijk, E., 'Literatur und Interpretation', in: *Levende Talen* [435] 1988, p. 613-615
- Schalkwijk, E., De toetsing in het literatuuronderwijs. Een impressie van een Nijmeegse conferentie, in: *Levende Talen* [437] 1989, p. 26-31
- Schalkwijk, E., 'Sternstunden des Lesens', in: *Levende Talen* [440] 1989, p. 280-282
- Schalkwijk, E., De meer leerlinggerichte benadering als het basisprincipe voor het literatuuronderwijs Duits, in: *Levende Talen* [446] 1989, p. 746-748
- Schouten, J.H., *Kurz und bündig. Literaturgeschichte in einer Nußschale*, Groningen² 1980
- Segaar, I., De ideale leergang bestaat niet. Een tussentijds verslag van een enquête

- onder leraren Engels en Frans over het kiezen van een nieuwe leergang voor de brugklas, in: *Levende Talen* [316] 1976, p. 15-28
- Segers, R.T., Leerlinggericht literatuuronderwijs - een pleonasme?, in: *Levende Talen* [346] 1979, p. 811-822
- Snoek, A., De weg naar een verantwoorde informatie over leerboeken, in: *Resonans* [6] 1978, p. 180-183
- Stobbe, H.J., De ontwikkeling en produktie van onderwijs- en leermiddelen: feiten, meningen, kritiek en alternatieven, in: *Info* [5] 1976, p. 225-241
- Suhre, C.J.M., *De leermiddelmarkt voor het voortgezet onderwijs*, Groningen 1989
- Theirlynck, H., Van onderwijskundig badwater tot leerresultatenbaby, in: *Didaktief* [1] 1986, p. 4-7
- Thijssen, M., Het onderwijs in de Duitse letterkunde, in: *Weekblad* [26] 1970, p. 918-919
- Thijssen, M., Het onderwijs in de Duitse literatuur (II), in: *Weekblad* [33] 1971, p. 1280-1282
- Thijssen, M., Het onderwijs in de Duitse literatuur (III), in: *Weekblad* [34] 1972, p. 1370-1371
- Thijssen, M., *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk*, Nijmegen 1985
- Thijssen, M., Barok in de literatuurgeschiedenissen Duits, in: *Historische teksten in het literatuuronderwijs*, Birgit Durlinger en Wam de Moor (redactie), Nijmegen 1986
- Thissen, J., *Purves (1971) revisited. De ontwikkeling van een evaluatieschema voor het literatuuronderwijs aan de hand van de analyse van vragen/opdrachten in literatuurschoolboeken, Literatuurdidactische verkenningen 22 a t/m d*, Nijmegen 1986
- Thissen, J., D. Neyts, N. Rowan, *Leraren over literatuuronderwijs*. Nederlandse Taalunie. Voorzetten 15, Den Haag 1988
- Timmer, J.Th., Schoolboeken kun je geen Kema-keur geven, in: *Sociaal economisch management* juli 1977, p. 16-17
- Toebes, J.G., *Geschiedenis en staatsinrichting*, Leiden 1989
- Toussaint-Dekker, A., *Boek en school. Een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs naar relaties tussen leesgewoonten in de moedertaal en het lezen en beoordelen van Franse boeken voor school*, Leiden 1987
- Tuyl, H. van, L. de Groot, Werken met een eigen methode, in: *Levende Talen* [375] 1982, p. 681-685
- VALO, *Frans, Duits en Engels in de basisvorming. Verslag van een studiedag gehouden op 26 november 1988 te Deventer, Enschede* 1989
- Van Dijk's Schoolboekhuis*, folder
- Veldhuis, R., Marketing in de educatieve uitgeverij, in: *Resonans* [4] 1976, p. 84-

- Verduin-Muller, H.S., Rijkskeurmerk voor onderwijs niet nodig, in: *NRC Handelsblad* 16 december 1985
- Voorstel *Leerplan Rijksscholen*, 's-Gravenhage 1968
- Vrijenhoef, H., Nieuwe leergang maken is spel van vele krachten, in: *Didaktief* [3] 1982, p. 13-23
- Vrijenhoef, H., Aanschaf nieuwe leerboeken voor leraar minder kopzorg, in: *Didaktief* [6] 1982, p. 19-21
- Vrijenhoef, H., Tixotrope didactiek, in: *Didaktief* [3] 1987, p. 2
- Wald, A., De NOT en de Didacta: schoolboek blijft nummer één, in: *Didaktief* [4] 1987, p. 22-23
- Winter, F. de, Wegwijs worden in media-land, in: *School* [19/20] 1980, p. 37-40
- Winter, F. de, De geboorte van een nieuwe methode. Uit de praktijk van een onderwijs-uitgeverij, in: *School* [12] 1982, p. 8-10
- Winter, F. de, Op bedachtzame wijze in opmars. Teamwork en zorgvuldige planning zijn de basis van het succes bij Meulenhoff Educatief, in: *School* [17] 1982, p. 20-25
- Winter, F. de, Zonder het Centraal Boekhuis was het leed niet te overzien, in: *School* [19/20] 1983, p. 14-15
- Wohlgemuth-Berglund, G., P.C. van Dijk, Th. M. Kramer-Buitenbos, *Deutsche Literatur*, deel 1, Groningen 1969
- Wohlgemuth-Berglund, G., P.C. van Dijk, Th. M. Kramer-Buitenbos, *Deutsche Literatur*, deel 2, Groningen 1971
- Würzner, M.H., Naoorlogse Duitse literatuur op scholen voor V.H.M.O., in: *Levende Talen* [246] 1968, p. 196-206

BIJLAGE 3.1 De beschrijving van vijf literatuurboeken Duits

In deze bijlage worden de afzonderlijke literatuurboeken beschreven. De presentatie van de analysegegevens beperkt zich in hoofdcategorie 'III Het boek als instructiemateriaal' tot die categorieën die in het desbetreffende literatuurboek daadwerkelijk voorkomen. De nummering van de subcategorieën is analoog aan het analyseschema, dat in paragraaf 3.1.2 gepresenteerd is.

a) Kurz und bündig

I Het boek als materieel en commercieel object

1. Titel: Kurz und bündig. Literaturgeschichte in einer Nußschale
2. Auteurs: J.H. Schouten, m.m.v. I.M. Boer en drs. Tj. Biesma
3. Uitgever: Wolters-Noordhoff
4. Aantal delen: 1
5. Druk: 2e herziene druk 1985
6. Aantal pagina's: 103
7. Docentenhandleiding: nee
8. Audiovisuele middelen: nee
9. Prijs: f 15,75
10. Leesbaarheid: 8,2 woorden per regel; overzichtelijk
11. Doelgroep: leerlingen voortgezet onderwijs
12. Niveau: bovenbouw havo/two
13. Werkboek: nee
14. Toetsen: nee
15. Aantal illustraties: 15 (zwart-wit)
16. Omslag: zachte omslag
17. Formaat: 14,5 x 21 cm.
18. Informatie m.b.t. uittesten methode: nee
19. Recensies: ?

II Het boek als hulpmiddel bij de lesvoorbereiding door de docent

20. Voorwoord: ja; in de vorm van een gedicht
 21. Docentenhandleiding: nee
 22. Omvang voorwoord: 1 pagina
- Kurz und bündig heeft in plaats van een voorwoord een gedicht van Siegfried von Vegesack ("Die grossen Worte"), waaruit de docent moet afleiden dat het de auteurs alleen om literatuur te doen is, die iets "zu sagen" heeft. Het gedicht geeft dus alleen een impliciete verwijzing naar de inhoud.

III Het boek als instructiemateriaal

- A) Ordening: chronologisch, uitgaande van stromingen/perioden

B) Inhoud**a) Soort informatie (in procenten van het aantal regels)**

35. Biografisch:	12,4%
36. Literair-historisch:	70,6%
37. Cultuur-historisch:	9,0%
38. Sociaal-historisch:	3,3%
39. Literair-theoretisch:	4,5%
40. Literair-sociologisch:	0,1%

c) Illustraties**48. Soort illustratie:**

a) foto:	4
b) tekening:	7
c) schilderij:	4
d) beeld:	0

49. Thema van de illustratie:

a) de schrijver, zijn handschrift, zijn privé-omstandigheden:	1
b) het literaire werk:	6
c) historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen die voor de geschiedenis van die tijd van belang waren; tijdsbeeld:	5
d) de theateropvoering, de verfilming e.d.:	1
e) overig:	2

50. Onderschrift: 2x**51. Ingaan op de illustratie in de tekst: nee****C) Didactische werkwijzen****56. Hulpmiddelen:**

- a) literatuuropgaven: niet-uitvoerig
- b) woord- en begripverklaringen: niet-uitvoerig
- c) register: ja

b) Spiegel der deutschen Literatur**1 Het boek als materieel en commercieel object**

- 1. Titel: Spiegel der deutschen Literatur. Eine Literaturgeschichte für die Oberstufe von Havo- und Vwo-Schulen
- 2. Auteurs: dr. M.A. van de Broek (wetenschappelijk hoofdmedewerker V.U.) en L. Knol (docent Nieuwe Lyceum, Hilversum)
- 3. Uitgever: Thieme
- 4. Aantal delen: 2

5. Druk: deel I: 1e druk, 4e oplage 1982; deel II: 1e druk, 3e en 4e oplage 1983
6. Aantal pagina's: 209
7. Docentenhandleiding: nee
8. Audiovisuele middelen: nee
9. Prijs: deel I: f 21,-; deel II: f 22,25; Arbeidsheft 1: f 4,90; Arbeidsheft 2: f 6,75
10. Leesbaarheid: 12 woorden per regel; overzichtelijk
11. Doelgroep: leerlingen voortgezet onderwijs
12. Niveau: bovenbouw havo/vwo
13. Werkboek: ja, 2 deeltjes
14. Toetsen: nee
15. Aantal illustraties: 61 (zwart-wit)
16. Omslag: zachte omslag
17. Formaat: 17 x 24,5 cm.
18. Informatie m.b.t. uittesten methode: nee
19. Recensies: ?

II *Het boek als hulpmiddel bij de lesvoorbereiding door de docent*

20. Voorwoord: ja
21. Docentenhandleiding: nee
22. Omvang voorwoord: 1 pagina

De docent krijgt informatie m.b.t. de onderwijs- en vakdoelen, de werkvormen, de beginsituatie van de leerling en de inhoud.

Met betrekking tot de onderwijs- en vakdoelen wordt het volgende gezegd: "Een literatuurgeschiedenis die zich zowel op het havo als op het vwo richt, zal in de eerste plaats duidelijke en begrijpelijke taal dienen te bevatten. De behandeling van de diverse stromingen c.q. schrijvers is dan ook beknopt gehouden". De opmerking over de werkvormen is eigenlijk een opmerking over differentiatie-mogelijkheden: "De o.i. meer voor het vwo geschikte teksten zijn met een sterretje aangeduid"; De criteria die tot dit onderscheid geleid hebben, worden niet genoemd. De interessesfeer van de leerlingen (een element van de beginsituatie) heeft mede een rol gespeeld in de keuze van de teksten: "Criteria voor het opnemen van een auteur zijn vooral de maatschappelijke relevantie van diens werk en de 'zeggingskracht' ervan voor de havo/vwo-leerling van nu geweest"; het element "zeggingskracht" wordt verder niet toegelicht. Met betrekking tot de inhoud merken de auteurs verder nog op dat de teksten de theorie moeten verduidelijken en dat ze kenmerkend zijn voor de auteur en de periode. Over de ordening wordt nog opgemerkt dat het tweede deel van het literatuurboek met het Naturalisme begint, "aangezien er met het Naturalisme een in velerlei opzichten nieuwe tijd aanbreekt"; een verduidelijking wordt niet gegeven.

III *Het boek als instructiemateriaal*

- A) Ordening: chronologisch, uitgaande van stromingen/perioden

B) Inhoud

a) Soort informatie (in procenten van het aantal regels)

35. Biografisch:	1,3%
36. Literair-historisch:	85,3%
37. Cultuur-historisch:	6,6%
38. Sociaal-historisch:	3,2%
39. Literair-theoretisch:	1,5%
40. Literair-sociologisch:	2,0%

b) Teksten

41. Aantal fragmenten c.q. integrale teksten: 53 vs. 55

42. Lengte teksten in pagina's: gemiddeld 1,1

43. Genres:

a) verhalende teksten	41
b) dramateksten:	10
c) poëtische teksten:	57

44./45. Schrijvers en teksten:

onbekend - Vater Unser	H. v. Kleist - Die Marquise von O...
onbekend - Zweiter Merseburger Zauberspruch	H. Heine - Auf Flügeln des Gesanges
F. von Hausen - Minnelieder	H. Heine - Das Fraulein stand am Meere
W. v.d. Vogelweide - Spruche	H. Heine - Die Harzreise
onbekend - Till Eulenspiegel	H. Heine - Nachtgedanken
Chamisso - Das Gebet der Witwe	G. Herwegh - An die deutschen Dichter
M. Luther - Vom Hunde im Wasser	G. Herwegh - Bundeslied für den Allgemeinen Deutschen Arbeiterverein
M. Luther - Der 130. Psalm	F. Freiligrath - Die Auswanderer
H.J.C. von Grimmelshausen - Der abenteuerliche Simplicissimus	G. Weerth - Das Hungerlied
C.H. von Hofmannswaldau - Die Welt	G. Weerth - Die Armen in der Senne
A. Silesius - Wie Gott in der heiligen Seele	G. Keller - Ich hab in kalten Wintertagen
P. Gerhardt - Neujahrsgesang	G. Keller - Kleider machen Leute
G.E. Lessing - Nathan der Weise	T. Storm - Der Schimmelreiter
J.W. Goethe - Willkommen und Abschied	T. Storm - Die Stadt
J.W. Goethe - Faust	T. Storm - Die Nachtigall
J.W. Goethe - Iphigenie auf Tauris	W. Busch - Niemals
J.W. Goethe - Der Fischer	W. Busch - Man ist ja von Natur
J.W. Goethe - Der Zauberlehrling	W. Busch - Max und Moritz
F. Schiller - Das Lied von der Glocke	C.F. Meyer - Das Amulett
F. Schiller - Der Handschuh	C.F. Meyer - Der römische Brunnen
Novalis - Heinrich von Ofterdingen	A. v. Droste-Hulshoff - Die Judenbuche
W. Wackenroder - Herzenstergießungen eines kunstliebenden Klosterbruders	A. v. Droste-Hulshoff - Das Haus in der Heide
A. v. Arnim & C. Brentano - Des Knaben Wunderhorn	T. Fontane - John Maynard
C. Brentano - Heimatgefühl	T. Fontane - Effi Briest
C. Brentano - Wiegenlied	G. Buchner - Woyzeck
J. v. Eichendorff - Aus dem Leben eines Taugenichts	F. Hebbel - Maria Magdalena
J. v. Eichendorff - Sehnsucht	G. Hauptmann - Vor Sonnenaufgang
	T. Mann - Tonio Kröger
	R.M. Rilke - Werkleute sind wir

R.M. Rilke - Horst du das Neue, Herr?	M. von der Grun - Irrlicht und Feuer
R.M. Rilke - Der Panther	P. Handke - Die Angst der Tormanns beim Elfmeter
H. von Hofmannsthal - Die Beiden	T. Bernhard - Der Keller
H. Hesse - Narziß und Goldmund	L. Rinser - Daniela
S. Zweig - Brief einer Unbekannten	I. Bachmann - Reklame
G. Heym - Umbra Vitae	G. Eich - Denke daran ..
G. Trakl - Der Herbst des Einsamen	K. Krolow - Sprachlos
F. Werfel - Revolutions-Aufruf	H.M. Enzensberger - Middle class blues
A. Döblin - Berlin Alexanderplatz	F.J. Degenhardt - Tonio Schiavo
F. Kafka - Der Prozeß	M. Frisch - Der andorrianische Jude
J. Roth - Die Heimat der Schatten	F. Durrenmatt - Der Besuch der alten Dame
E.M. Remarque - Im Westen nichts Neues	R. Hochhuth - Der Stellvertreter
B. Brecht - Die Ballade vom Wasserrad	H. Kipphardt - In der Sache J. Robert Oppenheimer
B. Brecht - Wenn die Haifische Menschen wären	P. Weiss - Die Ermittlung
E. Wiechert - Der Richter	A. Seghers - Das siebte Kreuz
W. Langhoff - Moorsoldaten-Lied	E. Strittmatter - Ole Bienkopp
H.F. Blunck - Die Gassen hallen	E. Neutsch - Spur der Steine
W. Borchert - Die Kuchenuhr	H. Kant - Die Aula
N. Sachs - O der weinenden Kinder Nacht	C. Wolf - Kindheitsmuster
P. Celan - Todesfuge	M. Wander - Guten Morgen, du Schöne
H. Boll - Ansichten eines Clowns	J. Bobrowski - Pruzzische Elegie
G. Grass - Die Blechtrommel	G. Kunert - Das Fundament
S. Lenz - Das Examen	V. Braun - Anspruch
A. Andersch - Sansibar oder der letzte Grund	S. Kirsch - Im Sommer
W. Koeppen - Der Tod in Rom	R. Kunze - Sensible wege
	W. Biermann - Kaminfeuer in Paris
	H. Muller - Der Lohndrucker

46. Soort literatuur:

a) 'waardevolle' literatuur:	108
b) triviaal- en populaire literatuur:	0
c) zakelijke teksten:	0

47. Periode:

a) voor 1900: 54; b) 1900 - 1945: 17; c) 1945 - 1960: 14; 1960 - heden: 23

c) Illustraties

48. Soort illustratie:

a) foto:	26	c) schilderij:	6
b) tekening:	29	d) beeld:	0

49. Thema van de illustratie:

a) de schrijver, zijn handschrift, zijn privé-omstandigheden:	51
b) het literaire werk:	7
c) historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen die voor de geschiedenis van die tijd van belang waren; tijdsbeeld:	3
d) de theateropvoering, de verfilming	0

e) overig:

0

50. Onderschrift: 60x

51. Ingaan op de illustratie in de tekst: nee

C) Didactische werkwijzen

53. Vragen en opdrachten: ja

a) opgenomen: in werkboekjes

b) verhouding 'gesloten' vs. 'open': 65,3% vs. 34,7%

c) inhoudscategorieën en d) activiteiten: zie hieronder

56. Hulpmiddelen:

a) literatuuropgaven: niet-uitvoerig

b) woord- en begripverklaringen: zeer uitvoerig

c) register: nee

INHOUDSCATEGORIEËN		ACTIVITEITEN, VAARDIGHEDEN EN ATTITUDES																
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	
		Het reproduceren van kennis, parafraze Het toepassen van kennis van literaire teksten, vergelijken Het toepassen van biografische informatie Het toepassen van kennis van de literaire context Het toepassen van kennis van de maats. en cult. context, historisch Het toepassen van kennis van de maats. en cult. context, modern Het toepassen van kennis van literaire termen en begrippen Het herscheppen van de tekst in de oorspronkelijke vorm Het herscheppen van de tekst in een andere vorm Het uiten van betrokkenheid Het analyseren van de delen: inhoudsaspecten Het analyseren van de delen: vormaspecten Het analyseren van de delen: functies en relaties Interpretieren Het evalueren van de werking van de tekst (lezer) Het evalueren van esthetische en inhoudsaspecten																
1. Vertellende teksten	410	224	2	4	8	9	5	12			8	131	3	89				495
2. Dramateksten	128	65	2	3	5	8	3	9			3	42		1	33			174
3. Poëtische teksten	228	50	2	3	9	8	3	19			7	129	18	10	99			357
4. Literatuur algemeen	1	1																1
5. Triviaalliteratuur																		
6. Niet-literaire kunstvormen	8	8																8
7. Media, fictief																		
8. Media, niet-fictief																		
9. Biografieën	265	258		3	4	5	1	3			4				4			282
10. Literaire context	111	98			7	3		6		2					5			121
11. Maatschappelijke en culturele context, historisch	33	25			3	1		1		2	1			1	3			37
12. Maatschappelijke en culturele context, modern	10	9								1	1							11
13. Literaire termen en begrippen	94	86			5	1	3	5				2		1	3			106
14. De eigen respons en de respons van anderen																		
15. Woordgebruik	201	201							1									202
	1489	1025	6	13	41	35	15	56		1	27	305	21	13	236			1794

c) Zeitbild und Dichtung

I *Het boek als materieel en commercieel object*

1. Titel: Zeitbild und Dichtung. Abriß der deutschen Literaturgeschichte und Lesestoff für höhere Schulen
2. Auteurs: R. Boere en I.F. Doornbos-Heinzgen
3. Uitgever: Educaboek
4. Aantal delen: 1
5. Druk: 1e druk 1981
6. Aantal pagina's: 333
7. Docentenhandleiding: nee
8. Audiovisuele middelen: nee
9. Prijs: f 44,-, inclusief Arbeitsbuch; Arbeitsbuch los: f 4,50
10. Leesbaarheid: 2 kolommen, 4,1 woorden per kolom, overzichtelijk
11. Doelgroep: leerlingen voortgezet onderwijs
12. Niveau: bovenbouw havo/vwo
13. Werkboek: ja
14. Toetsen: nee
15. Aantal illustraties: 55 (zwart-wit)
16. Omslag: zachte omslag
17. Formaat: 15,5 x 23 cm., Arbeitsbuch: 15 x 23 cm.
18. Informatie m.b.t. uittesten methode: nee
19. Recensies: ?

II *Het boek als hulpmiddel bij de lesvoorbereiding door de docent*

20. Voorwoord: ja
21. Docentenhandleiding: nee
22. Omvang voorwoord: 2 pagina's

De auteurs van Zeitbild und Dichtung geven informatie m.b.t. de onderwijs- en vakdoelen, de didactische werkvormen, de beginsituatie en de inhoud

De auteurs verantwoorden de accenten m.b.t. de inhoud zeer uitvoerig (zij maken een verschil tussen een literair-historische behandeling van de stof en een van de literaire werken uitgaande behandeling): "Bei der Wahl der zweiten Methode muß der Lehrer davon ausgehen, daß seine Schüler über das Land und die Kultur des Landes, dessen Sprache sie lernen, Bescheid wissen. Da die Schüler in der Oberstufe einige Hauptfächer fallen lassen und da die Stundenzahl beim Sprachunterricht in der Mittelstufe nicht sehr reichlich bemessen ist, kann man diese Voraussetzung nicht mehr als selbstverständlich betrachten. Bei vielen Schülern, die das Fach Deutsch als eines der Hauptfächer gewählt haben, ist in den letzten 10 Jahren eine Verarmung der Allgemeinbildung beobachtet worden. Vor allem läßt die Kenntnis historischer Zusammenhänge bei Schülern, die keinen Geschichtsunterricht in der Oberstufe mehr haben, sehr zu wünschen übrig. Nach Meinung der Verfasser ist es für das Verständnis der meisten literarischen Werke notwendig, daß die Schüler von dem politischen und gesellschaftlichen

Hintergrund der Zeiten, in denen die literarischen Werke entstanden sind, etwas erfahren". De motivering van de accenten gebeurt m.a.w. vanuit de beginsituatie van de leerling. Verder merken de auteurs m.b.t. de inhoud op, dat het om een overzicht gaat, waardoor enkele bekende auteurs en minder belangrijke literaire stromingen niet opgenomen zijn. De motivering daarvoor is, dat docenten Duits tot een beperking van de stof gedwongen worden vanwege tijdgebrek in het literatuuronderwijs in de bovenbouw (het enige element dat m.b.t. de onderwijs- en vakdoelen genoemd wordt). Verder staat er: "Die vorliegende Literaturgeschichte enthält vor allem die wichtigsten Kapitel und die kennzeichnenden Vertreter der deutschsprachigen Literatur. Philosophische Richtungen werden nicht eingehend behandelt. (...) Die Hauptperioden der deutschsprachigen Literatur, denen viele Kollegen besondere Aufmerksamkeit schenken (Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik, Romantik und die Dichtung nach 1900) werden ausführlich behandelt. Die Werke, die nach 1945 veröffentlicht wurden, sind bewußt unter zwei Gesichtspunkten eingeordnet worden (Bewältigungsliteratur und gesellschaftskritische Literatur)"; een motivering voor deze ordening blijft achterwege. De auteurs gaan ook nog op de ordening van de hoofdstukken in, waarbij zij opmerken, dat de gekozen leesstof ertoe dient, "die Literaturgeschichte zu verdeutlichen und lebendiger zu machen". De interessesfeer van de leerlingen (een element van de beginsituatie) wordt in samenhang met de leesstof genoemd: "Der Lesestoff in diesem Buch wurde so viel wie möglich den Interessen der Altersstufe der Benutzer angepaßt", om welke interesses het gaat, wordt niet vermeld. De beginsituatie van de leerlingen komt tenslotte ook nog tot uitdrukking in de opmerking, dat het boek "als Lese- und Arbeitsbuch für den deutschsprachigen Literaturunterricht in der Oberstufe des V.W.O. und des H.A.V.O. " bedoelt is. Als didactische werkvorm wordt genoemd, dat "Die meisten Texte (...) innerhalb einer Literaturstunde behandelt und besprochen" kunnen worden. Er worden geen voorstellen voor de verwerking van de teksten gedaan.

Ten aanzien van het 'Fragenbuch' wordt het volgende opgemerkt: "Es ist, wie gesagt, nicht möglich, im Rahmen der in der Oberstufe gegebenen Literaturstunden allen in diesem Buch angebotenen Stoff zu behandeln. Der Lehrer kann jedoch den Schülern Aufgaben stellen, die sie mit Hilfe des Buches zu Hause machen können: das beigelegte 'Fragenbuch' ermöglicht sowohl dem Lehrer als auch dem Schüler eine Kontrolle, ob der selbst erarbeitete Stoff gelernt und verstanden worden ist. Ein Register und eine übersichtliche Anordnung des Fragematerials vereinfachen das Aufsuchen der zur Beantwortung der Fragen notwendigen Textstellen.

Es gibt zwei Arten von Fragen:

- Die A-Fragen beziehen sich im allgemeinen auf den im Buch dargestellten Lesestoff und sind für die Schüler mit Hilfe des Buches, ohne große Schwierigkeiten, zu beantworten.
- Die B-Fragen erfordern zur Beantwortung eine gründlichere Beschäftigung mit den als Beispiele gegebenen dichterischen Werken. Bei der Besprechung dieser Fragen kann der Lehrer feststellen, ob die Schüler in de Lage sind, das

gegebene Textmaterial zelfstandig te bewerken, de teksten te interpreteren en in te ordenen".

III *Het boek als instructiemateriaal*

A) Ordening: chronologisch, uitgaande van stromingen/perioden

B) Inhoud

a) Soort informatie (in procenten van het aantal regels)

35. Biografisch:	10,4%
36. Literair-historisch:	48,1%
37. Cultuur-historisch:	12,9%
38. Sociaal-historisch:	13,9%
39. Literair-theoretisch:	12,5%
40. Literair-sociologisch:	2,2%

b) Teksten

41. Aantal fragmenten c.q. integrale teksten: 59 vs. 56

42. Lengte teksten in pagina's: gemiddeld 1,6

43. Genres:

a) verhalende teksten:	43
b) dramateksten:	16
c) poëtische teksten:	56

44./45. Schrijvers en teksten:

onbekend - Das Hildebrandslied	Goethe - Heidenroslein
onbekend - Der Heliand	Goethe - Prometheus
onbekend - Das Ludwigslied	Goethe - Die Leiden des jungen Werthers
W. v. Eschenbach - Parzival	Schiller - Kabale und Liebe
onbekend - Das Nibelungenlied	Goethe - Grenzen der Menschheit
Agnes Miegel - Die Nibelungen	Goethe - Das Göttliche
W. v. d. Vogelweide - Swâ ein edelîu schoene frouwe	Goethe - Der Erlkönig
W. v. d. Vogelweide - Unter der linden	Goethe - Iphigenie auf Tauris
W. v. d. Vogelweide - Ich hân mîn lêhen	Goethe - Der Zauberlehrling
onbekend - Eulenspiegel und die drie Schneidergesellen	Goethe - Wilhelm Meisters Lehrjahre
Hans Sachs - Der fârend Schuler in Paradeiss	Goethe - Faust
H.J.C. von Grimmelshausen - Der abenteuerliche Simplicissimus Teutsch	Schiller - An die Freude
F. von Schiller - Wallensteins Lager	Schiller - Die Kraniche des Ibykus
Andreas Gryphius - Alles ist eitel	Schiller - Die Worte des Glaubens
G.E. Lessing - Aus einem der Literaturbriefe von Lessing	Schiller - Wilhelm Tell
G.E. Lessing - Emilia Galotti	H. von Kleist - Der zerbrochene Krug
G.E. Lessing - Nathan der Weise	Novalis - Hymnen an die Nacht
Goethe - Zum Shakespeare-Tag	Novalis - Heinrich von Ofterdingen
Goethe - Willkommen und Abschied	E.T.A. Hoffmann - Der Sandmann
	J. von Eichendorff - Aus dem Leben eines Taugenichts
	J. von Eichendorff - Das zerbrochene Ringlein
	A. Stifter - Adalbert Stifters Vorrede zu seinem Werk 'Bunte Steine'

- Grillparzer - Der arme Spielmann
 A. Stifter - Bunte Steine
 G. Buchner - Woyzeck
 G. Buchner - Lenz
 H. Heine - Die Lorelei
 H. Heine - Du bist wie eine Blume
 H. Heine - Im wunderschönen Monat Mai
 H. Heine - Du hast Diamanten und Perlen
 H. Heine - Das Fraulein stand am Meere
 H. Heine - Maria Antoinette
 H. Heine - Die Grenadiere
 H. Heine - Die schlesischen Weber
 H. Heine - Nachtgedanken
 G. Keller - Der grüne Heinrich
 G. Keller - Abendlied
 C.F. Meyer - Der römische Brunnen
 C.F. Meyer - Gustav Adolfs Page
 T. Storm - Die Nachtigall
 T. Storm - Die Stadt
 T. Storm - Immensee
 T. Fontane - John Maynard
 T. Fontane - Effi Briest
 G. Hauptmann - Die Weber
 G. Hauptmann - Hannelies Himmelfahrt
 H. von Hofmannsthal - Jedermann
 A. Schnitzler - Reigen
 H. Hesse - Siddharta
 R.M. Rilke - Die Weise von Liebe und Tod des Cornet Christoph Rilke
 R.M. Rilke - Der Panther (im Jardin des Plantes, Paris)
 R.M. Rilke - Herbsttag
 S. Zweig - Vierundzwanzig Stunden aus dem Leben einer Frau
 T. Mann - Buddenbrooks, Verfall einer Familie
 T. Mann - Der Tod in Venedig
 G. Heym - Der Gott der Stadt
 G. Heym - Der Krieg
 G. Benn - Kleine Aster
 F. Kafka - Das Schloß
 F. Kafka - Vor dem Gesetz
 B. Brecht - Die Moritat von Mackie Messer
 B. Brecht - Furcht und Elend des Dritten Reiches
 H. Mann - Der Untertan
 E.M. Remarque - Im Westen nichts Neues
 E. Kästner - Kennst du das Land, wo die Kanonen blühen?
 E. Kästner - Die Zeit fährt Auto
 K. Tucholsky - Das Ideal
 H. Fallada - Kleiner Mann - was nun?
 A. Seghers - Das siebte Kreuz
 A. Goeß - Das Brandopfer
 W. Borchert - Draußen vor der Tür
 W. Borchert - Die drei dunklen Könige
 H. Böll - Das Brot der frühen Jahre
 C. Zuckmayer - Des Teufels General
 P. Celan - Die Todesfuge
 N. Sachs - O der weinenden Kinder Nacht
 M.L. Kaschnitz - Wenn wir nur üben ..
 A. Andersch - Sansibar oder der letzte Grund
 G. Grass - Die Blechtrommel
 G. Grass - Kinderlied
 S. Lenz - Die Deutschstunde
 F. Dürrenmatt - Die Physiker
 W. Kempowski - Tadelloser und Wolff
 C. Wolf - Kindheitsmuster
 H. Böll - Gruppenbild mit Dame
 G. Grass - In Ohnmacht gefallen
 K. Stiller - Freudloses Eigentum
 H. Heißenbüttel - Die Zukunft des Sozialismus
 I. Bachmann - Reklame
 I. Bachmann - Freies Geleit
 W. Biermann - Genossen, wer von uns wäre nicht gegen den Krieg
 W. Biermann - Portrait eines alten Mannes
 G. Eich - Bankette nicht befestigt
 K. Krolow - Der Augenblick des Fensters
 P. Handke - Publikumsbeschimpfung
 H.M. Enzensberger - Middle class blues

46. Soort literatuur:

- | | |
|---------------------------------------|-----|
| a) 'waardvolle' literatuur: | 115 |
| b) triviaal- en populaire literatuur: | 0 |
| c) zakelijke teksten: | 0 |

47. Periode:
- | | |
|------------------|----|
| a) voor 1900: | 65 |
| b) 1900 - 1945: | 23 |
| c) 1945 - 1960: | 13 |
| d) 1960 - heden: | 14 |
- c) Illustraties
48. Soort illustratie:
- | | |
|-----------------|----|
| a) foto: | 21 |
| b) tekening: | 26 |
| c) schildering: | 6 |
| d) beeld: | 2 |
49. Thema van de illustratie:
- | | |
|---|----|
| a) de schrijver, zijn handschrift, zijn privé-omstandigheden: | 24 |
| b) het literaire werk: | 1 |
| c) historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen die voor de geschiedenis van die tijd van belang waren; tijdsbeeld: | 27 |
| d) de theateropvoering, de verfilming e.d.: | 3 |
| e) overig: | 0 |
50. Onderschrift: 35x
51. Ingaan op de illustratie in de tekst: nee
- C) Didactische werkwijzen
53. Vragen en opdrachten: ja
- | |
|---|
| a) opgenomen: in werkboek |
| b) verhouding 'gesloten' vs. 'open': 70,6% vs. 29,4% |
| c) inhoudscategorieën en d) activiteiten: zie volgende pagina |
56. Hulpmiddelen:
- | |
|--------------------------------------|
| a) literatuuropgaven: niet-uitvoerig |
| b) woord- en begripverklaringen: nee |
| c) register: ja |

INHOUDSCATEGORIEËN	ACTIVITEITEN, VAARDIGHEDEN EN ATTITUDES																
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	
1 Vertellende teksten	134	67	3		11	6	2	10		5	57	3	1	36			281
2 Dramateksten	72	35			7	2		7		1	26	4	1	22			165
3 Poëtische teksten	93	31	5	1	15	2	1	19		1	57	20	8	42			282
4 Literatuur algemeen																	
5 Triviaalliteratuur																	
6 Niet literaire kunstvormen	9	6			1												9
7 Media, fictief																	
8 Media, niet-fictief																	
9 Biografieën	111	110			1	1		1						1			114
10 Literaire context	71	70			1												71
11 Maatschappelijke en culturele context, historisch	78	68			2												78
12 Maatschappelijke en culturele context, modern	1				1					1							2
13 Literaire termen en begrippen	40	35			2		3										40
14 De eigen respons en de respons van anderen	2	2															2
15 Woordgebruik	3	3															3
	496	429	8	1	39	13	3	40		8	140	27	10	101			819

d) Deutsche Dichtung

I *Het boek als materieel en commercieel object*

1. Titel: Deutsche Dichtung. Anthologie und Literaturgeschichte
2. Auteurs: D.W. Harberts en H. Meyer, m.m.v. J. Ester
3. Uitgever: Meulenhoff Educatief
4. Aantal delen: 2
5. Druk: deel I: 16e herziene druk 1985; deel II: 14e herziene druk 1982
6. Aantal pagina's: 357

7. Docentenhandleiding: nee
8. Audiovisuele middelen: nee
9. Prijs: deel I: f 26,70; deel II f 26,70
10. Leesbaarheid: 2 kolommen, 8,2 woorden per kolom; overzichtelijk
11. Doelgroep: leerlingen voortgezet onderwijs
12. Niveau: bovenbouw havo/vwo
13. Werkboek: nee
14. Toetsen: nee
15. Aantal illustraties: 182 (zwart-wit)
16. Omslag: harde omslag
17. Formaat: 17,5 x 24,5 cm.
18. Informatie m.b.t. uittesten methode: nee
19. Recensies: ?

II *Het boek als hulpmiddel bij de lesvoorbereiding door de docent*

20. Voorwoord: ja
21. Docentenhandleiding: nee
22. Omvang voorwoord: 2 pagina's

Vom Mittelalter bis zum Naturalismus

De auteurs geven informatie m.b.t. de onderwijs- en vakdoelen, de didactische werkvormen en de inhoud.

De onderwijs- en vakdoelen komen ter sprake bij de motivering voor de herziening van het boek: "Het heeft er enige tijd naar uit gezien dat het literatuuronderwijs een heel andere richting zou inslaan en af zou stappen van de 'klassieke' historische behandeling van de literatuur. Het is echter gebleken dat de naar stromingen en schrijvers geordende literatuurgeschiedenis een onmisbare plaats blijft innemen als uitgangspunt voor verschillende didactische mogelijkheden om literatuur te behandelen". De herziening had ook consequenties voor de ordening van het boek: het hoofdstuk over het "Poetische Realismus" werd in deel 1 opgenomen. De tekstkeuze wordt gemotiveerd: "Enige literaire teksten kwamen te vervallen. Zij werden ten dele door andere vervangen, waarbij naast de literair-historische representativiteit vooral ook de bruikbaarheid in de onderwijssituatie doorslaggevend was". In dit citaat wordt de tekstkeuze weliswaar gemotiveerd, maar niet het element 'bruikbaarheid', dat op didactische werkvormen slaat. Ten slotte noemen de auteurs enkele uiterlijke veranderingen, die het gevolg van de herziening zijn: "(...) een verdubbeling van het aantal illustraties, een gewijzigde grafische vormgeving en (...) het grotere formaat en de gebonden uitvoering van deze uitgave".

Vom Naturalismus bis zur Gegenwart

Als nieuw element komt in dit voorwoord de motivering voor de tekstkeuze naar voren. Sinds de vorige uitgave heeft "de Duitse literatuur (...) weer een belangrijke ontwikkeling (...) doorgemaakt, die ten eerste onze aandacht verdient (...) Naast een kritische bewerking van de bestaande tekst bestaat de herziening in een forse

uitbreiding van met name het gedeelte over de hedendaagse literatuur. Dit geldt voor het hele Duitse taalgebied; veel belangrijke schrijvers uit de DDR zijn hierbij voor het eerst opgenomen"; wat de belangrijke ontwikkeling in de literatuur is geweest, wordt niet toegelicht, waardoor de feitelijke motivering achterwege blijft.

III *Het boek als instructiemateriaal*

A) Ordening: chronologisch, uitgaande van stromingen/perioden

B) Inhoud

a) Soort informatie (in procenten van het aantal regels)

35. Biografisch:	10,7%
36. Literair-historisch:	72,1%
37. Cultuur-historisch:	8,5%
38. Sociaal-historisch:	4,5%
39. Literair-theoretisch:	1,6%
40. Literair-sociologisch:	2,7%

b) Teksten

41. Aantal fragmenten c.q. integrale teksten: 69 vs. 154

42. Lengte teksten in pagina's: gemiddeld 0,8

43. Genres:

a) verhalende teksten:	71
b) dramateksten:	11
c) poëtische teksten:	141

44./45. Schrijvers en teksten:

Onbekend - Das Hildebrandslied	Goethe - Prometheus
D. von Eist - Frouwe, mines libes frouwe	Goethe - Auf dem See
W. von der Vogelweide - Nemt, frowe, disen kranz	Goethe - Das Veilchen
M. Luther - Eine feste burg	Goethe - Wandrers Nachtlid
A. Gryphius - Es ist alles eitel	Goethe - Ein Gleiches
A. Gryphius - Tränen des Vaterlandes, anno 1636	Goethe - Grenzen der Menschheit
A. Silesius - Mensch, werde wesentlich.	Goethe - Lied des Harfners
J.J.C. von Grimmelshausen - Der abenteuerliche Simplicissimus	Goethe - Erlkönig
F.G. Klopstock - Dem Unendlichen	Goethe - Aus Goethes Spruchweisheit
G.E. Lessing - Hamburgische Dramaturgie	Schiller - Die Räuber
G.E. Lessing - Nathan der Weise	Schiller - Don Carlos
Goethe - Dichtung und Wahrheit	Schiller - An Jens Baggesen
Goethe - Die Leiden des jungen Werthers	Schiller - Geschichte des Abfalls der Vereinigten Niederlande
Goethe - Faust	Schiller - Der Handschuh
Goethe - Italienische Reise	G. Forster - Ansichten vom Niederrhein, von Brabant, Flandern, Holland, England und Frankreich, im April, Mai und Junius 1790
Goethe - Iphigenie auf Tauris	J.P. Hebel - Erzählungen und Aufsätze des Rheinländischen Hausfreundes (1)
Goethe - Willkommen und Abschied	J.P. Hebel - Erzählungen und Aufsätze des Rheinländischen

- Hausfreundes (2)
 Novalis - Es gibt so bange Zeiten
 Novalis - Ich sehe dich in tausend Bildern
 F. Hölderlin - Lebenslauf
 F. Hölderlin - Abbitte
 F. Hölderlin - An die Parzen
 F. Hölderlin - Heidelberg
 F. Hölderlin - Hyperions
 Schicksalslied
 H. von Kleist - Anekdote aus dem letzten preußischen Kriege
 H. von Kleist - Sonderbarer Rechtsfall in England
 E.T.A. Hoffmann - Lebensansichten des Katers Murr
 A. v. Arnim & C. Brentano - Der Schweizer
 A. v. Arnim & C. Brentano - Wenn ich ein Voglein war
 A. v. Arnim & C. Brentano - An einen Boten
 Bruder Grimm - Der Schneider im Himmel
 J. von Eichendorff - Aus dem Leben eines Taugenichts
 J. von Eichendorff - Zwieliht
 J. von Eichendorff - Der Abend
 J. von Eichendorff - Mondnacht
 J. von Eichendorff - Sehnsucht
 J. von Eichendorff - Gedenk!
 J. von Eichendorff - Wunschlurte
 H. Heine - Ideen. Das Buch Le Grand
 H. Heine - Du bist wie eine Blume
 H. Heine - Auf Flügeln des Gesanges
 H. Heine - Die Grenadiere
 H. Heine - Ein Junglein liebt ein Mädchen
 H. Heine - Fragen
 H. Heine - Das Fräulein stand am Meere
 H. Heine - Die schlesischen Weber
 H. Heine - Wiedersehen der Heimat
 E. Mörike - Mozart auf der Reise nach Prag
 E. Mörike - Denk' es, o Seele!
 E. Mörike - September-Morgen
 E. Mörike - Fußreise
 E. Mörike - Am Walde
 E. Mörike - Gebet
 A. von Droste-Hulshoff - Der Knabe im Moor
 A. von Droste-Hulshoff - Die Judenbuche
 F. Grillparzer - Rede am Grabe Beethovens bei der Enthüllung des Denksteines
 F. Grillparzer - König Ottokars Gluck und Ende
 A. Stifter - Bunte Steine, Vorrede
 A. Stifter - Der Hagestolz
 G. Buchner - Lenz
 G. Buchner - Woyzeck
 T. Storm - Beim Vetter Christian
 T. Storm - Die Nachtigall
 T. Storm - Die Stadt
 T. Storm - Meeresstrand
 T. Storm - Für meine Söhne
 G. Keller - Der grüne Heinrich
 G. Keller - Der Landvogt von Greifensee
 G. Keller - Abendlied
 G. Keller - Ich hab' in kalten Wintertagen
 C. F. Meyer - Der Schuß von der Kanzel
 C. F. Meyer - Die Füße im Feuer
 C. F. Meyer - Luther
 C. F. Meyer - Der römische Brunnen
 W. Raabe - Abu Telfan oder die Heimkehr vom Mondgebirge
 W. Busch - Humor
 W. Busch - Buch des Lebens
 W. Busch - Schein und Sein
 F. Fontane - Frau Jenny Treibel
 F. Fontane - Der 6. November 1632
 F. Nietzsche - Also sprach Zarathustra
 F. Nietzsche - Der Wanderer und sein Schaffen
 F. Nietzsche - Wer viel einst zu verkunden hat...
 F. Nietzsche - Ecce Homo
 G. Hauptmann - Hanneles Himmelfahrt
 A. Schnitzler - Leutnant Gustl
 T. Mann - Buddenbrooks; Verfall einer Familie
 T. Mann - Tonio Kröger
 T. Mann - Tonio Kröger
 T. Mann - Der alte Fontane
 H. Mann - Der Untertan (1)
 H. Mann - Der Untertan (2)
 S. George - An mein Kind
 S. George - Wir schreiten auf und ab im reichen flitter
 S. George - Es lacht in dem steigenden Jahr dir
 S. George - Du schlank und rein wie eine Flamme
 S. George - Wer je die Flamme umschritt
 H. von Hofmannsthal - Vorfrühling
 H. von Hofmannsthal - Die Beiden
 H. von Hofmannsthal - Manche freilich...
 R. M. Rilke - Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge (1)
 R. M. Rilke - Die Aufzeichnungen des

- Malte Laurids Brigge (2)
 R.M. Rilke - Herbst
 R.M. Rilke - Der Tod ist groß
 R.M. Rilke - Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen
 R.M. Rilke - Ich lebe grad, da das Jahrhundert geht
 R.M. Rilke - Der Gefangene
 R.M. Rilke - Der Panther
 R.M. Rilke - Die Erblindende
 R.M. Rilke - Das Karussell
 C. Morgenstern - Der Schnupfen
 C. Morgenstern - Die Trichter
 C. Morgenstern - Das Nasobem
 C. Morgenstern - Erster Schnee
 C. Morgenstern - Sieh nicht, was andre tun
 H. Hesse - Peter Camenzind
 H. Hesse - Knarren eines geknickten Astes (1)
 H. Hesse - Knarren eines geknickten Astes (2)
 R. Walser - Kleine Prosa
 G. Trakl - Rondel
 G. Trakl - Verklärter Herbst
 G. Trakl - Vorstadt im Fohn
 G. Heym - Robespierre
 G. Heym - Der Gott der Stadt
 F. Kafka - Hochzeitsvorbereitungen auf dem Lande
 F. Kafka - Wunsch, Indianer zu werden
 F. Kafka - Eisenbahnreisende
 F. Kafka - Auf der Galerie
 F. Kafka - Eine kaiserliche Botschaft
 F. Werfel - An den Leser
 F. Werfel - Der Dichter
 C. Sternheim - Die Hose
 H. Arp - Die edelfrau pumpt feierlich
 H. Arp - Das Schnee- und Hagelwittchen fällt
 H. Arp - Blatt um Feder um Blatt
 G. Benn - Kleine Aster
 G. Benn - Asten
 G. Benn - Reisen
 G. Benn - Einsamer nie
 B. Brecht - Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen
 B. Brecht - Vom ertrunkenen Mädchen
 B. Brecht - Schlußchoral aus der Dreigroschenoper
 B. Brecht - Rückkehr
 B. Brecht - Auf der Flucht
 B. Brecht - Radwechsel
 B. Brecht - An die Nachgeborenen
 B. Brecht - Geschichten vom Herrn Keuner
 B. Brecht - Fünf Schwierigkeiten beim Schreiben der Wahrheit
 B. Brecht - Der Kaukasische Kreidekreis
 K. Tucholsky - Vision
 K. Tucholsky - Mutterns Hände
 A. Döblin - Berlin Alexanderplatz
 E. Kastner - Sachliche Romanze
 E. Kastner - Apropos Einsamkeit!
 E. Kastner - Junggesellen sind auf Reisen
 E. Kastner - Bei Durchsicht meiner Bücher
 R. Musil - Nachlaß zu Lebzeiten
 R. Musil - Der Mann ohne Eigenschaften
 J. Roth - Seine k. und k. apostolische Majestat
 H. Broch - Jüdische Legende
 H. Broch - Esch oder die Anarchie
 G. Eich - Ende eines Sommers
 G. Eich - Inventur
 P. Celan - Eine Hand
 P. Celan - Todesfuge
 N. Sachs - Gebete für den toten Brautigam
 N. Sachs - O die Schornsteine
 N. Sachs - Wir sind so wund
 J. Brodowski - Auf den jüdischen Handler A S
 J. Brodowski - Dorfnacht
 J. Brodowski - Die Memel
 J. Brodowski - Der Wanderer
 J. Brodowski - Holunderblüte
 P. Huchel - Landschaft hinter Warschau
 P. Huchel - Abend in Vernazza
 P. Huchel - An taube Ohren der Geschlechter
 I. Bachmann - Alle Tage
 I. Bachmann - Freies Geleit
 H. M. Enzensberger - Ins Lesebuch für die Oberschule
 H. M. Enzensberger - Befragung zur mitternacht
 H. M. Enzensberger - Middle class blues
 W. Biermann - Gedanken beim Flug über die Berliner Mauer
 W. Biermann - Gedanken beim Flug von Berlin nach Hamburg
 W. Biermann - Jetzt klagen sie groß
 M. Frisch - Stiller
 M. Frisch - Das Tagebuch
 W. Hildesheimer - Eine größere Anschaffung
 W. Hildesheimer - Das Gastspiel des Versicherungsagenten
 H. Boll - Der Bahnhof von Zimpfen

W. Borchert - An diesem Dienstag
 S. Lenz - Deutschstunde
 G. Grass - Im Ei
 G. Grass - Kinderlied
 G. Grass - Die Blechtrommel
 M. Walser - Ein fliehendes Pferd
 C. Wolf - Der geteilte Himmel
 R. Kunze - Hymnus auf eine Frau beim Verhör
 R. Kunze - Wolf Biermann singt

R. Kunze - Die wunderbaren Jahre (1)
 R. Kunze - Die wunderbaren Jahre (2)
 U. Plenzdorf - Die neuen Leiden des jungen W.
 J. Becker - Jakob der Lugner
 P. Handke - Wunschloses Unglück
 F. Dürrenmatt - Theaterprobleme
 F. Dürrenmatt - Romulus der Große
 P. Weiss - Marat/Sade

46. Soort literatuur:
- | | |
|---------------------------------------|-----|
| a) 'waardevolle' literatuur: | 219 |
| b) triviaal- en populaire literatuur: | 0 |
| c) zakelijke teksten: | 4 |

47. Periode:
- | | |
|------------------|-----|
| a) voor 1900: | 102 |
| b) 1900 - 1945: | 72 |
| c) 1945 - 1960: | 28 |
| d) 1960 - heden: | 21 |

c) Illustraties

48. Soort illustratie:
- | | |
|----------------|----|
| a) foto: | 77 |
| b) tekening: | 60 |
| c) schilderij: | 22 |
| d) beeld: | 23 |

49. Thema van de illustratie:
- | | |
|---|----|
| a) de schrijver, zijn handschrift, zijn privé-omstandigheden: | 88 |
| b) het literaire werk: | 28 |
| c) historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen die voor de geschiedenis van die tijd van belang waren; tijdsbeeld: | 47 |
| d) de theateropvoering, de verfilming | |
| e) overig: | 0 |

50. Onderschrift: 176x

51. Ingaan op de illustratie in de tekst: nee

C) Didactische werkwijzen

56. Hulpmiddelen:

- | | |
|---|--|
| a) literatuuropgaven: uitvoerig | |
| b) woord- en begripverklaringen: zeer uitvoerig | |
| c) register: ja | |

e) **Durchblicke**I *Het boek als materieel en commercieel object*

1. Titel: Durchblicke. Ein Literaturbuch für die HAVO-Oberstufe
2. Auteurs: drs. Tj. Biesma en J.H.J. de Munck
3. Uitgever: Wolters-Noordhoff
4. Aantal delen: 1
5. Druk: 4e druk 1984; Lehrerheft: 2e druk 1982
6. Aantal pagina's: 168; Lehrerheft: 43
7. Docentenhandleiding: ja
8. Audiovisuele middelen: nee
9. Prijs: deel I: f 24,25; Lehrerheft: gratis
10. Leesbaarheid: 2 kolommen, 4,7 woorden per kolom; Lehrerheft: 8,9 woorden; overzichtelijk
11. Doelgroep: leerlingen voortgezet onderwijs
12. Niveau: bovenbouw havo
13. Werkboek: nee
14. Toetsen: nee
15. Aantal illustraties: 14 (zwart-wit)
16. Omslag: zachte omslag
17. Formaat: 14,5 x 21 cm.
18. Informatie m.b.t. uittesten methode: nee
19. Recensies: ?

II *Het boek als hulpmiddel bij de lesvoorbereiding door de docent*

20. Voorwoord: ja
 21. Docentenhandleiding: ja
 22. Omvang voorwoord: kwart pagina; Lehrerheft: 1,5 pagina
- In het korte voorwoord (5 regels) gaan de auteurs in op de onderwijs- en vakdoelen en de inhoud.

De tekstkeuze biedt de mogelijkheid: "durch viele menschliche Verhältnisse und Lebensbereiche hindurchzublicken". Als doel van het boek wordt het leesplezier genoemd.

Lehrerheft

In het voorwoord bij de docentenhandleiding geven de auteurs informatie m.b.t. de onderwijs- en vakdoelen, de didactische werkvormen, de beginsituatie van de leerling en de inhoud.

De beginsituatie van de leerling diende als uitgangspunt voor het boek: "Te lang echter hebben ook de in Nederland ontwikkelde literatuurboeken dit verschil (in schooltypen) over het hoofd gezien. Inmiddels is immers duidelijk geworden dat de havo-leerlingen anders benaderd moeten worden dan hun vwo-collega's". Het op de havo richten van het boek komt ook in de tekstkeuze tot uitdrukking: "Het overgrote deel van de teksten is uit de twintigste eeuw, nauwkeuriger gezegd: van onze dagen. Daaronder vallen vanzelfsprekend ook de Trivial- en Arbeiterliteratur,

een te lang in het onderwijs onbetreden terrein". De auteurs achten een kennismaking voor havo-leerlingen met enkele "schrijvers uit vroeger eeuwen (...), die hun reputatie ondubbelzinnig hebben gevestigd" zinvol "vanuit het oogpunt van algemene vorming".

De 'Hinweise' aan het begin van elk hoofdstuk "zorgen in eenvoudige bewoordingen voor noodzakelijke informatie vooraf. Elke tekst is voorzien van beknopte gegevens over de auteur". Meer informatie wordt er m.b.t. de inhoud niet gegeven. De didactische werkvormen komen bij de 'Aufgaben', net als bij de 'Hinweise', aan bod in de opmerking dat de leraar de informatie naar eigen inzicht kan uitbreiden. De interessesfeer van de leerling (een element van de beginsituatie) wordt genoemd met het oog op het aantal vragen en het literair-historisch overzicht: het aantal 'Aufgaben' "is beperkt gehouden om een demotiverend effect te vermijden". Een aanvulling van het literair-historisch overzicht kan de docent geven "al naar gelang de situatie, de interesse en het niveau". De informatie in de docentenhandleiding dient bij te dragen aan "het genoeg dat een literatuurles, ook in de havo-bovenbouw, kan zijn. Er worden daarom suggesties gedaan om het werken met Durchblicke te vergemakkelijken en te verlevendigen".

III *Het boek als instructiemateriaal*

A) Ordening: aan de hand van genres, met literair-historisch slothoofdstuk

B) Inhoud

a) Soort informatie (in procenten van het aantal regels)

35. Biografisch:	27,2%	Lehrerheft:	0,7%
36. Literair-historisch:	47,2%		
37. Cultuur-historisch:	3,1%		0,4%
38. Sociaal-historisch:	1,7%		0,3%
39. Literair-theoretisch:	18,4%		93,1%
40. Literair-sociologisch:	2,5%		5,4%

b) Teksten

41. Aantal fragmenten c.q. integrale teksten: 4 vs. 44

42. Lengte teksten in pagina's: gemiddeld 2

43. Genres:

a) verhalende teksten:	28
b) dramateksten:	0
c) poëtische teksten:	20

44./45. Schrijvers en teksten:

Bruder Grimm - Der Schwanritter
 Wilhelm Raabe - Der Rattenfänger von Hameln
 onbekend - Der fliegende Hollander
 Heinrich Heine - Aus den Memoiren des Herren von Schnabelewopski

Anna Schieber - Die Legende vom heiligen Schristopherus
 Aesop - Wolf und Lamm
 G.E. Lessing - Der Wolf und das Schaf
 Helmut Arntzen - Wolf und Lamm

G.E. Lessing - Die drei Ringe
 C.F. Gellert - Das Land der
 Hinkenden
 Wilhelm Busch - Bewaffneter Friede
 Franz Kafka - Vor dem Gesetz
 Bertolt Brecht - Der hilflose Knabe
 Bertolt Brecht - Maßnahmen gegen die
 Gewalt
 Hansjürgen Weidlich - Das Lied vom
 braven Mann
 Johann Peter Hebel - Der kluge
 Richter
 Johann Peter Hebel - Kannitverstan
 Heinrich von Kleist - Sonderbarer
 Rechtsfall in England
 Kurt Tucholsky - Der Floh
 Heinrich Böll - Anekdote zur Senkung
 der Arbeitsmoral
 Erich Kastner - Der Handstand auf
 der Loreley
 Martin Walser - Kampf mit einem
 Unterlegenen, der nichts hört
 Gerhard Zwerenz - Nicht alles
 gefallen lassen
 Wolfgang Hildesheimer - Eine größere
 Anschaffung
 Wolf Biermann - Spielzeug
 J.W. Goethe - Erlkönig
 Heinrich Heine - Es war ein alter
 König
 Bertolt Brecht - Kinderkeuzzug
 Wolf Biermann - Die Ballade von dem

Brieftrager William L. Moore aus
 Baltimore
 F.J. Degenhardt - Tonio Schiavo
 Wilhelm Busch - Die kühne
 Müllerstochter
 Christa Reinig - Die Ballade vom
 blutigen Bomme
 Bert Andreas - Die erste Frau in
 seinem Leben
 Monika Bauer - Nimm den goldenen
 Ring
 Jerry Cotton - Gangster, Erben und
 Verwandte
 Claus Bremer - und bleiben
 Claus Bremer - Soldat
 Claus Bremer - Immer schon in der
 Reihe bleiben
 Ernst Jandl - Die Erschaffung der
 Eva
 Hellmut Zenker - Der Sonntag
 C. Morgenstern - Der Lattenzaun
 Ernst Jandl - Peter frisst seinen Weg
 ins Schlaraffenland
 Peter Bichsel - Ein Tisch ist ein
 Tisch
 Ror Wolf - Die Stunde der Wahrheit
 E. Engelhardt - Zwischen 6 und 6
 Arbeitskreis Emanipation Bonn - Wie
 es die Kollegin macht, ist es falsch
 Leo Kaeck - Ein Baukran stürzt um
 Max von der Grun - Porzellan-
 arbeiterin

46. Soort literatuur:

- | | |
|---------------------------------------|----|
| a) 'waardevolle' literatuur: | 45 |
| b) triviaal- en populaire literatuur: | 3 |
| c) zakelijke teksten: | 0 |

47. Periode:

- | | |
|------------------|----|
| a) voor 1900: | 16 |
| b) 1900 - 1945: | 7 |
| c) 1945 - 1960: | 5 |
| d) 1960 - heden: | 20 |

c) Illustraties

48. Soort illustratie:

- | | |
|----------------|----|
| a) foto: | 2 |
| b) tekening: | 12 |
| c) schilderij: | 0 |
| d) beeld: | 0 |

49. Thema van de illustratie:

- | | |
|---|----|
| a) de schrijver, zijn handschrift,
zijn privé-omstandigheden: | 0 |
| b) het literaire werk: | 12 |
| c) historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen die voor de geschiedenis van die tijd van belang waren; tijdsbeeld: | 1 |
| d) de theateropvoering, de verfilming e.d.: | 1 |
| e) overig: | 0 |

50. Onderschrift: 1x

51. Ingaan op de illustratie in de tekst: nee

C) Didactische werkwijzen

52. Afstemming op doelen:

- a) cognitieve en b) affectieve

Aard van de bij 13 van de 47 teksten genoemde didactische werkwijzen:

- woord- en tekstbegripvragen
- inhoudsanalyse (personen e.d.)
- interpreteren (bedoeling schrijver e.d.)
- opzoeken triviale elementen
- eigen oordeel geven
- verzamelen eerste indrukken
- met eigen woorden gedicht aanvullen
- herschrijven tekst
- gesprek over leesgewoonten, enz.

53. Vragen en opdrachten: ja

- a) opgenomen: in boek zelf
- b) verhouding 'gesloten' vs. 'open': 17,2% vs. 82,8%
- c) inhoudscategorieën en d) activiteiten: zie volgende pagina

56. Hulpmiddelen:

- a) literatuuropgaven: niet-uitvoerig
- b) woord- en begripverklaringen: niet-uitvoerig
- c) register: nee

INHOUDSCATEGORIEËN		ACTIVITEITEN, VAARDIGHEDEN EN ATTITUDES																	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P		
		Het reproduceren van kennis, parafrase Het toepassen van kennis van literaire teksten, vergelijken Het toepassen van biografische informatie Het toepassen van kennis van de literaire context Het toepassen van kennis van de maats. en cult. context, historisch Het toepassen van kennis van de maats. en cult. context, modern Het toepassen van kennis van literaire termen en begrippen Het herscheppen van de tekst in de oorspronkelijke vorm Het herscheppen van de tekst in een andere vorm Het uiten van betrokkenheid Het analyseren van de delen inhoudsaspecten Het analyseren van de delen vormaspecten Het analyseren van de delen functies en relaties Interpretieren Het evalueren van de werking van de tekst (lezer) Het evalueren van esthetische en inhoudsaspecten																	
1	Vertellende teksten	143	25	7	1	11	18	1	2	15	78	30	38	73	1	6	346		
2	Dramateksten																		
3	Poëtische teksten	46	5	2	1	5	14	1	9	42	18	21	44	1	4	167			
4	Literatuur algemeen																		
5	Triviaalliteratuur																		
6	Niet-literaire kunstvormen																		
7	Media, fictief																		
8	Media, niet-fictief																		
9	Biografieën																		
10	Literaire context																		
11	Maatschappelijke en culturele context, historisch	1	1														1		
12	Maatschappelijke en culturele context, modern	3	2						1								3		
13	Literaire termen en begrippen	2	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1		9		
14	De eigen respons en de respons van anderen	1								1	1		1	1			4		
15	Woordgebruik	2	2														2		
		192	35	10	2	17	33	1	3	27	122	49	61	119	3	10	492		

BIJLAGE 4.1 Brieven aan schoolleiders en docenten

Nijmegen, 31 augustus 1987

Geachte rectrix
Geachte rector
Geachte directrice
Geachte directeur,

Het is u ongetwijfeld bekend, dat het ontbreken van een geschikt boek voor het literatuuronderwijs voor veel docenten een groot probleem is.

Naar de wijze waarop docenten Duits met het literatuurboek omgaan, de problemen die zij daarbij hebben en hun wensen en verlangens, wordt door ons instituut een onderzoek ingesteld.

Het onderzoek is een voortzetting van een onderzoek naar de praktijk van het literatuuronderwijs door dr. M.J.W. Thijssen. Over de resultaten van dit onderzoek is o.a. in 'Levende Talen' uitgebreid verslag gedaan (zie nr. 405, 407 en 409). De positieve reacties op de resultaten van het onderzoek zijn voor de Faculteit der Letteren van de Katholieke Universiteit Nijmegen aanleiding geweest ook financiële middelen beschikbaar te stellen voor het vervolgonderzoek naar het functioneren van leerboeken in het literatuuronderwijs Duits.

Het onderzoek staat onder directe verantwoordelijkheid van Prof. dr. J.H.G.I. Giesbers en dr. M.J.W. Thijssen. De heer Giesbers is verantwoordelijk voor de algemeen onderwijskundige en de heer Thijssen voor de vakdidactische begeleiding van het onderzoek.

Ondergetekende is uitvoerder van het onderzoek. Hij is ook gaarne bereid u nadere informatie te verschaffen.

Voor ons onderzoek hebben wij de namen en adressen nodig van de docenten Duits op uw school die in de bovenbouw van het HAVO en/of het VWO lesgeven, teneinde hen naar hun gedrag, hun problemen en hun behoeften m.b.t. het literatuurleerboek te kunnen vragen. Ook de docenten die geen literatuurleerboek gebruiken, zijn voor ons onderzoek van groot belang.

Het is de bedoeling de vragenlijst eind januari/begin februari 1988 toe te sturen. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 1 à 1½ uur tijd kosten.

Als tegenprestatie van onze kant zullen wij de docenten, indien zij daar prijs op stellen, een beknopt verslag van de resultaten van het onderzoek sturen. Zouden wij u mogen verzoeken, de namen en adressen op het bijgaand formulier in te vullen?

Wij zijn er ons van bewust dat we hier een beroep doen op een gedeelte van uw tijd. Wij hopen echter dat u, gezien de doelstelling van het onderzoek, hiertoe bereid bent.

U kunt voor het invullen van de adressen van het bijgevoegde formulier gebruik maken. De bijgevoegde enveloppe kan ongefrankeerd worden verzonden.

Met dank voor de te nemen moeite,
hoogachtend

Drs. E.V. Schalkwijk
Instituut Duits
Erasmusplein 1
6500 HD Nijmegen
Tel. 080-512852 of 512196

Naam en adres van uw school:

--

Op mijn school geven de volgende docenten in de bovenbouw van het HAVO en/of VWO Duits:

Voorletters en naam:
Straatnaam en huisnummer:
Postcode en woonplaats:

Voorletters en naam:
Straatnaam en huisnummer:
Postcode en woonplaats:

Voorletters en naam:
Straatnaam en huisnummer:
Postcode en woonplaats:

Voorletters en naam:
Straatnaam en huisnummer:
Postcode en woonplaats:

Voorletters en naam:
Straatnaam en huisnummer:
Postcode en woonplaats:

Voorletters en naam:
Straatnaam en huisnummer:
Postcode en woonplaats:

Nijmegen, 5 oktober 1987

Geachte rectrix
Geachte rector
Geachte directrice
Geachte directeur,

In de week van 31 augustus j.l. hebt u een brief van ons ontvangen. Daarin schreven wij u over ons voorgenomen onderzoek naar het gebruik van leerboeken voor het literatuuronderwijs Duits. Voor dit onderzoek hebben wij de namen en adressen nodig van de docenten Duits, die op uw school in de bovenbouw van het HAVO en/of VWO lesgeven, teneinde naar hun gedrag, hun problemen en hun behoeften m.b.t. het literatuurleerboek te kunnen vragen. Ook de docenten die geen literatuurleerboek gebruiken, zijn voor ons onderzoek van groot belang. In onze brief verzochten wij u ons de namen en adressen ter beschikking te stellen. Wij kunnen ons voorstellen dat dit tijdstip voor u niet erg gelukkig gekozen was in verband met het begin van het nieuwe schooljaar.

Zou u de komende week tijd kunnen vinden om ons alsnog de adressen te sturen? Voor het welslagen van ons onderzoek hebben wij ze dringend nodig. Zouden wij u mogen verzoeken, de namen en adressen van de desbetreffende docenten op het bijgaand formulier in te vullen? U kunt voor het terugsturen van het formulier van de bijgevoegde enveloppe gebruik maken, die ongefrankeerd verzonden kan worden.

Met dank voor de te nemen moeite,

Drs. E.V. Schalkwijk
Instituut Duits
Erasmusplein 1
6500 HD Nijmegen
Tel. 080-512852 of 512196

Nijmegen, 29 oktober 1987

Geachte collega,

In onze brieven aan uw schoolleiding van 31 augustus en 5 oktober j.l. schreven wij over ons voorgenomen onderzoek naar het gebruik van leerboeken voor het literatuuronderwijs Duits. Het onderzoek richt zich op de wijze waarop docenten Duits met het literatuurboek omgaan, de problemen die zij daarbij hebben en hun wensen en verlangens. Ook de docenten die geen literatuurleerboek gebruiken, worden in het onderzoek betrokken. In onze brief verzochten wij ons de namen en adressen ter beschikking te stellen van docenten Duits, die in de bovenbouw van het Havo en/of het Vwo lesgeven.

Het is de bedoeling eind januari/begin februari 1988 een vragenlijst toe te sturen. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 1 à 1½ uur tijd kosten.

Als tegenprestatie van onze kant zullen wij de deelnemende docenten een beknopt verslag van de resultaten van het onderzoek sturen.

Zouden wij u mogen verzoeken, de namen en adressen op het bijgaand formulier in te vullen? Indien u principiële bezwaren heeft tegen het verstrekken van privé-adressen, wilt u dan zo vriendelijk zijn het adres van de school bij de namen van de docenten te vermelden?

Wij zijn ons er van bewust dat we een beroep doen op een gedeelte van uw tijd. Wij hopen echter dat u, gezien de doelstellingen van het onderzoek, hiertoe bereid bent.

U kunt voor het terugsturen van het formulier van de bijgevoegde enveloppe gebruik maken, die ongefrankeerd verzonden kan worden.

Met dank voor de te nemen moeite,

Drs. E.V. Schalkwijk
Instituut Duits
Erasmusplein 1
6500 HD Nijmegen
080 - 512852/512196

Nijmegen, 11 november 1987

Geachte docente,
Geachte docent,

Voor veel docenten Duits is het ontbreken van een geschikt leerboek voor het literatuuronderwijs een groot probleem. Naar de wijze waarop docenten Duits met het literatuurboek omgaan c.q. eigen gemaakt materiaal gebruiken, de problemen die zij daarbij hebben en hun wensen en verlangens, wordt door ons instituut een onderzoek ingesteld.

Doel van het onderzoek is om, op basis van de verzamelde gegevens, haalbare voorstellen te ontwikkelen voor de samenstelling van leerboeken voor het literatuuronderwijs.

Het onderzoek staat onder directe verantwoordelijkheid van Prof.dr. J.H.G.I. Giesbers en dr. M.J.W. Thijssen. De heer Giesbers is verantwoordelijk voor de algemeen onderwijskundige en de heer Thijssen voor de vakdidactische begeleiding van het onderzoek. Ondergetekende, medewerker vakdidactiek, is uitvoerder van het onderzoek. Financieel wordt het onderzoek gesteund door de Faculteit der Letteren van de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

In het kader van ons onderzoek willen wij u eind januari/begin februari 1988 een vragenlijst voorleggen (het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 1 à 1½ uur tijd kosten). Om die vragenlijst voor u zo concreet mogelijk en daardoor minder omvangrijk te maken, is deze toegespitst op het door u **het meest** gebruikte leerboek, of, indien u geen leerboek voor het literatuuronderwijs gebruikt, een vragenlijst die aan die situatie aangepast is. Daartoe willen wij u verzoeken op bijgaand formulier aan te geven of u van eigen gemaakt materiaal en/of van een of meerdere officiële leerboeken gebruik maakt. Indien dit laatste het geval is, wordt bovendien gevraagd welk boek u **het meest** gebruikt (gerekend over de bovenbouwklassen waarin literatuuronderwijs gegeven wordt). Gevraagd wordt naar het boek, waarmee ook door **de leerlingen** gewerkt wordt.

Als tegenprestatie van onze kant zullen wij u, indien u daar prijs op stelt, een beknopt verslag van de resultaten van het onderzoek sturen.

Zou u het formulier voor **18 november 1987** ingevuld willen terugsturen? U kunt daartoe gebruik maken van de bijgesloten en reeds gefrankeerde enveloppe.

Met hartelijke dank voor de te nemen moeite,
hoogachtend

Drs. E.V. Schalkwijk
Instituut Duits
Erasmusplein 1
6500 HD Nijmegen
080 - 512852 of 512196

NAAM:
ADRES:
WOONPLAATS:

NAAM SCHOOL:

1. Wilt u hieronder per schooltype het cijfer omcirkelen achter die antwoordmogelijkheid die op uw literatuurlessen in de bovenbouw (de klassen 4, 5 en 6) van toepassing is? Gelieve slechts 1 cijfer per schooltype omcirkelen.

1. Ik geef op dit schooltype geen les.
2. Ik maak uitsluitend gebruik van eigen gemaakt materiaal.
3. Ik maak uitsluitend gebruik van één officieel (= door uitgever uitgebracht) leerboek.
4. Ik maak uitsluitend gebruik van meerdere officiële (= door uitgever uitgebrachte) leerboeken.
5. Ik maak gebruik van een combinatie van één officieel leerboek en eigen materiaal. Het aandeel van het leerboek bedraagt hierbij:

80 - 100%
60 - 80%
40 - 60%
20 - 40%
0 - 20%

6. Ik maak gebruik van een combinatie van meerdere officiële leerboeken en eigen gemaakt materiaal. Het aandeel van de leerboeken bedraagt hierbij.

80 - 100%
60 - 80%
40 - 60%
20 - 40%
0 - 20%

HAVO	VWO
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9
10	10
11	11
12	12
13	13
14	14

2. Indien u bij vraag 1 heeft aangegeven dat u (eventueel naast eigen materiaal) een of meerdere leerboeken gebruikt, wilt u dan hieronder per schooltype de gegevens invullen die betrekking hebben op het boek dat door u en de leerlingen het meest gebruikt wordt?

HAVO.	- titel		
	- uitgever		
	- druk		
	- wordt het literatuurleerboek door de	ja	[]
	gehele sectie gebruikt?	nee	[]

VWO.	- titel		
	- uitgever:		
	- druk		
	- wordt het literatuurleerboek door de	ja	[]
	gehele sectie gebruikt?	nee	[]

Nijmegen, 20 november 1987

Geachte collega,

Enige tijd geleden hebben wij u onze korte vragenlijst over het door u gebruikte leerboek c.q. het door u zelf samengestelde materiaal voor het literatuuronderwijs Duits toegezonden.

Wij kunnen ons voorstellen dat dit tijdstip voor u niet erg gelukkig was gekozen om de vragenlijst in te vullen (b.v. proefwerkweek, schoolonderzoek).

Voor het slagen van het onderzoek is het echter van groot belang dat zoveel mogelijk docenten meedoen. Vooral omdat het hier het onderdeel literatuur betreft, waar veel individuele werkwijzen mogelijk zijn.

De uiteindelijke vragenlijst zal concreter en minder omvangrijk zijn, indien wij u een vragenlijst kunnen toesturen die toegespitst is op het door u het meest gebruikte leerboek, of, indien u geen leerboek voor het literatuuronderwijs gebruikt, een vragenlijst die aan die situatie aangepast is.

Zou u de komende dagen 10 minuten vrij kunnen maken voor het invullen van de vragenlijst?

Wij danken u hiervoor bij voorbaat.

Met vriendelijke groeten,

E.V. Schalkwijk
Tel.: 080-512852/512196

P.S.: Mocht u het formulier reeds toegestuurd hebben,
beschouwt u dan deze brief als ongeschreven.

Nijmegen, januari 1988

Geachte collega,

bij deze wil ik u danken voor uw reactie op mijn brief van oktober/ november 1987. Ik vroeg u in de brief of u een of meer leerboeken voor het literatuuronderwijs Duits gebruikt en of u dat in combinatie met zelf samengesteld materiaal doet.

Bijgesloten treft u een kort overzicht aan van de verkregen resultaten. Uit het overzicht kunt u opmaken dat het door u gebruikte leerboek zowel op het Havo als op het Vwo door minder dan 5% van de docenten gebruikt wordt.

In overleg met de begeleiders van het onderzoek, Prof.dr. J.H.G.I. Giesbers en dr. M.J.W. Thijssen, is besloten alleen aan de gebruikers van a) zelf samengesteld materiaal, b) 'Kurz und Bündig', c) 'Deutsche Dichtung', d) 'Durchblicke', e) 'Spiegel der deutschen Literatur' en f) 'Zeitbild und Dichtung' een vragenlijst ter invulling voor te leggen. Dit heeft tot gevolg dat u geen enquête hoeft in te vullen.

De resultaten van het vervolgonderzoek zullen met name in "Levende Talen" gepubliceerd worden. Het eindverslag zal eind 1990 gereed zijn.

Ik hoop u voldoende op de hoogte gebracht te hebben en dank u nogmaals voor de door u genomen moeite.

Met vriendelijke groeten,

Drs. E.V. Schalkwijk
Instituut Duits
Erasmusplein 1
6500 HD Nijmegen
tel.: 080 - 512852

Nijmegen, januari 1988

Geachte collega,

bij deze wil ik u danken voor uw reactie op mijn brief van oktober/ november 1987. Ik vroeg u in de brief of u een of meer leerboeken voor het literatuur-onderwijs Duits gebruikt en of u dat in combinatie met zelf samengesteld materiaal doet.

Bijgesloten treft u een kort overzicht aan van de verkregen resultaten. Uit het overzicht kunt u opmaken dat het door u aangegeven literatuurboek door meer dan 5% van de docenten Duits wordt gebruikt.

In overleg met de begeleiders van het onderzoek, Prof.dr. J.H.G.I. Giesbers en dr. M.J.W. Thijssen, is besloten alleen aan de gebruikers van a) zelf samengesteld materiaal, b) 'Kurz und Bündig', c) 'Deutsche Dichtung', d) 'Durchblicke', e) 'Spiegel der deutschen Literatur' en f) 'Zeitbild und Dichtung' een vragenlijst ter invulling voor te leggen. Dit heeft tot gevolg dat u bijgesloten de betreffende enquête aantreft.

Op de laatste pagina van de vragenlijst staat vermeld hoe u deze kunt retourneren. De anonimiteit van de invuller/invulster is volledig gewaarborgd. Mogen wij u wel verzoeken de enquête persoonlijk in te vullen, dus niet in overleg met collega's of in sectieverband.

Op het bijgevoegde briefkaartje kunt u aangeven of u voor een kort verslag van de resultaten van de vragenlijst in aanmerking wilt komen. Het verslag zal u uiterlijk eind 1988 toegestuurd worden.

Voor nadere informatie kunt u ondergetekende altijd bellen of schrijven.

Zou u de enquête binnen twee weken ingevuld willen terugsturen?

Met hartelijke dank voor de te nemen moeite,

Drs. E.V. Schalkwijk
Instituut Duits
Erasmusplein 1
6500 HD Nijmegen
tel.: 080 - 512852 (universiteit)
559924 (privé)

Nijmegen, januari 1988

Geachte collega,

bij deze wil ik u danken voor uw reactie op mijn brief van oktober/ november 1987. Ik vroeg u in de brief of u een of meer leerboeken voor het literatuur-onderwijs Duits gebruikt en of u dat in combinatie met zelf samengesteld materiaal doet.

Bijgesloten treft u een kort overzicht aan van de verkregen resultaten. Uit het overzicht kunt u opmaken dat de gebruikers van zelf samengesteld materiaal ruim vertegenwoordigd zijn.

In overleg met de begeleiders van het onderzoek, Prof.dr. J.H.G.I. Giesbers en dr. M.J.W. Thijssen, is besloten alleen aan de gebruikers van a) zelf samengesteld materiaal, b) 'Kurz und Bündig', c) 'Deutsche Dichtung', d) 'Durchblicke', e) 'Spiegel der deutschen Literatur' en f) 'Zeitbild und Dichtung' een vragenlijst ter invulling voor te leggen. Dit heeft tot gevolg dat u bijgesloten de betreffende enquête aantreft.

Op de laatste pagina van de vragenlijst staat vermeld hoe u deze kunt retourneren. De anonimiteit van de invuller/invulster is volledig gewaarborgd. Mogen wij u wel verzoeken de enquête persoonlijk in te vullen, dus niet in overleg met collega's of in sectieverband.

Op het bijgevoegde briefkaartje kunt u aangeven of u voor een kort verslag van de resultaten van de vragenlijst in aanmerking wilt komen. Het verslag zal u uiterlijk eind 1988 toegestuurd worden.

Voor nadere informatie kunt u ondergetekende altijd bellen of schrijven.

Zou u de enquête binnen twee weken ingevuld willen terugsturen?

Met hartelijke dank voor de te nemen moeite,

Drs. E.V. Schalkwijk
Instituut Duits
Erasmusplein 1
6500 HD Nijmegen
tel.: 080 - 512852 (universiteit)
559924 (privé)

Nijmegen, januari 1988

Geachte collega,

bij deze wil ik u danken voor uw reactie op mijn brief van oktober/ november 1987. Ik vroeg u in de brief of u een of meer leerboeken voor het literatuur-onderwijs Duits gebruikt en of u dat in combinatie met zelf samengesteld materiaal doet.

Bijgesloten treft u een kort overzicht aan van de verkregen resultaten. Uit het overzicht kunt u opmaken dat een beperkt aantal docenten het literatuurboek in verhouding tot het zelf samengestelde materiaal voor minder dan 20% gebruikt.

In overleg met de begeleiders van het onderzoek, Prof.dr. J.H.G.I. Giesbers en dr. M.J.W. Thijssen, is besloten deze groep docenten een vragenlijst omtrent het zelf samengestelde materiaal voor te leggen. Bijgesloten treft u de betreffende enquête aan.

Op de laatste pagina van de vragenlijst staat vermeld hoe u deze kunt retourneren. De anonimiteit van de invuller/invulster is volledig gewaarborgd. Mogen wij u wel verzoeken de enquête persoonlijk in te vullen, dus niet in overleg met collega's of in sectieverband.

Op het bijgevoegde briefkaartje kunt u aangeven of u voor een kort verslag van de resultaten van de vragenlijst in aanmerking wilt komen. Het verslag zal u uiterlijk eind 1988 toegestuurd worden.

Voor nadere informatie kunt u ondergetekende altijd bellen of schrijven.

Zou u de enquête binnen twee weken ingevuld willen terugsturen?

Met hartelijke dank voor de te nemen moeite,

Drs. E.V. Schalkwijk
Instituut Duits
Erasmusplein 1
6500 HD Nijmegen
tel.: 080 - 512852 (universiteit)
559924 (privé)

Nijmegen, januari 1988

Geachte collega,

in oktober/november 1987 heeft u van mij een brief ontvangen. Ik vroeg u in de brief of u een of meer leerboeken voor het literatuuronderwijs Duits gebruikt en of u dat in combinatie met zelf samengesteld materiaal doet. Ondanks het feit dat ik van u geen reactie mocht ontvangen, wil ik bij deze toch een vragenlijst aan u voorleggen.

Bijgesloten treft u een kort overzicht aan van de verkregen resultaten naar aanleiding van mijn eerste brief.

In overleg met de begeleiders van het onderzoek, Prof.dr. J.H.G.I. Giesbers en dr. M.J.W. Thijssen, is besloten alleen aan de gebruikers van a) zelf samengesteld materiaal, b) 'Kurz und Bündig', c) 'Deutsche Dichtung', d) 'Durchblicke', e) 'Spiegel der deutschen Literatur' en f) 'Zeitbild und Dichtung' een vragenlijst ter invulling voor te leggen. Dit heeft tot gevolg dat u bijgesloten de betreffende enquête aantreft.

Op de laatste pagina van de vragenlijst staat vermeld hoe u deze kunt retourneren. De anonimiteit van de invuller/invulster is volledig gewaarborgd. Mogen wij u wel verzocken de enquête persoonlijk in te vullen, dus niet in overleg met collega's of in sectieverband.

Op het bijgevoegde briefkaartje kunt u aangeven of u voor een kort verslag van de resultaten van de vragenlijst in aanmerking wilt komen. Het verslag zal u uiterlijk eind 1988 toegestuurd worden.

Voor nadere informatie kunt u ondergetekende altijd bellen of schrijven.

Zou u de enquête binnen twee weken ingevuld willen terugsturen?

Met hartelijke dank voor de te nemen moeite,

Drs. E.V. Schalkwijk
Instituut Duits
Erasmusplein 1
6500 HD Nijmegen
tel.: 080 - 512852 (universiteit)
559924 (privé)

- I Het aantal aangeschreven scholen met een Havo- en/of Vwo-afdeling voor privé-adressen van bovenbouw-docenten Duits bedroeg 532. Er werden 430 lijsten ontvangen. Dit is een respons van 80,8%.
- II Het aantal ontvangen namen en adressen bedraagt 1122. Het geschatte aantal docenten Duits in de bovenbouw van Havo en Vwo bedraagt 1369.
- III Aan alle 1122 docenten werd een brief gestuurd. In totaal werden 560 formulieren terug ontvangen. Dit is een respons van 49,9%. Er bleken 18 docenten niet in de bovenbouw les te geven.
- IV Hieronder volgt een overzicht van de antwoorden. In de eerste kolom staat de gebruikssituatie. In de tweede en vierde kolom staan de absolute aantallen voor Havo en Vwo. In de derde en vijfde kolom staan de percentages voor Havo en Vwo.

	HAVO		VWO	
	absl.	%	absl.	%
1. Men geeft op dit schooltype <u>geen</u> (literatuur-)les.	105	19	84	16
2. Men maakt <u>uitsluitend</u> gebruik van zelf samengesteld materiaal.	157	29	120	22
3. Men maakt <u>uitsluitend</u> gebruik van één officieel literatuurleerboek.	19	4	31	6
4. Men maakt <u>uitsluitend</u> gebruik van meer dan één officieel literatuurleerboek.	6	1	7	1
5. Men maakt gebruik van een combinatie van één officieel literatuurleerboek met zelf samengesteld materiaal. Het aandeel van het boek bedraagt daarbij:				
80 - 100%	38	7	50	9
60 - 80%	43	8	63	12
40 - 60%	50	9	61	11
20 - 40%	38	7	42	8
0 - 20%	37	7	34	6
6. Men maakt gebruik van een combinatie van meer dan één officieel literatuurleerboek met zelf samengesteld materiaal. Het deel van het boek bedraagt daarbij:				
80 - 100%	6	1	10	2
60 - 80%	11	2	12	2
40 - 60%	9	2	8	2
20 - 40%	5	1	4	1
0 - 20%	18	3	16	3
TOTAAL	542	100	542	101

V De tweede vraag betrof het meest gebruikte literatuurboek. Aan deze vraag is toegevoegd de vraag of het door de docent gebruikte leerboek door de gehele sectie gebruikt wordt. Op deze manier was het mogelijk bij een groot aantal docenten de ontbrekende gegevens in te vullen. Het totaal van de verkregen gegevens dekt voor het Havo 53% en voor het Vwo 56% van de gehele populatie van 1369 docenten.

	HAVO		VWO	
	absl.	%	absl.	%
Literatuurgeschiedenissen				
1. Kurz und Bundig	101	22	99	18
2. Umriss der deutschen Literatur	4	1	0	0
3. Abriss der deutschen Literatur	3	1	0	0
4. Übersicht über die deutsche Literatur	0	0	3	1
5. Welt in Worten: Kurze Einführung in die Geschichte der deutschen Literatur	0	0	3	1
6. Geschichte der deutschen Literatur	0	0	1	0
Literaturgeschiedenissen annex bloemlezing				
7. Spiegel der deutschen Literatur	103	23	102	18
8. Zeitbild und Dichtung	44	10	125	22
9. Deutsche Dichtung	28	6	97	17
10. Durchblicke	69	15	8	1
11. Duitse literatuur vanaf 1500 tot heden	3	1	13	2
12. Deutsche Literatur	10	2	5	1
13. Der Grundstock	3	1	6	1
14. Hauptperioden der deutschen Literaturgeschichte	2	0	7	1
15. Deutsche Literaturgeschichte	5	1	3	1
16. Deutschland in Geschichte und Gegenwart	3	1	0	0
17. Literatur Lexicon	2	0	0	0
18. Das zwanzigste Jahrhundert	0	0	2	0
Bloemlezingen				
19. Welt in Worten	5	1	36	6
20. Sirene	19	4	8	1
21. Der Grundstock	4	1	14	3
22. Kompass	4	1	8	1
23. Modelle	0	0	8	1
24. Erzählungen der Gegenwart	6	1	0	0
25. Moderne Literaturstunden	5	1	1	0
26. Texte, Texte, Texte, Lesebuch für das 9. Schuljahr	3	1	3	1
27. Tagesschau	2	0	2	0
28. Dichtung und Deutung	1	0	2	0
29. Erzähler unserer Zeit	2	0	0	0
30. Lesebuch I	1	0	1	0
31. Auftakt	1	0	0	0
Overig				
32. Alles in Allem	5	1	0	0
33. Kontakte	2	0	3	1
34. Niet ingevuld	10	2	3	1
TOTAAL	450	97	563	99

Nijmegen, 25 februari 1988

Geachte collega,

donderdag 4 februari j.l. heeft u van mij een vragenlijst ontvangen omtrent het functioneren van het leerboek c.q. het zelf samengestelde materiaal voor het literatuuronderwijs Duits.

U zult begrijpen dat ik als uitvoerder van het onderzoek erg benieuwd was, hoe de collega's op de enquête zouden reageren. Reacties als "gedegen werk", "enquête sluit goed aan bij de lespraktijk" etc. hebben mij erg goed gedaan.

Het slagen van het onderzoek hangt echter ook af van het aantal ingevulde enquêtes dat ik terug krijg. Het heeft immers geen zin om uitspraken over het functioneren van lesmateriaal te doen en voorstellen voor het samenstellen van lesmateriaal te formuleren op basis van een niet representatief aantal enquêtes.

Zou ik u daarom mogen verzoeken om in de komende twee weken enige tijd vrij te maken voor het invullen van de enquête? Het invullen kost u tussen een half en anderhalf uur tijd (schatting ontleend aan reeds ingevulde enquêtes). Zou u voor 14 maart a.s. de vragenlijst ingevuld kunnen terugsturen?

Ik dank u bij voorbaat voor uw bereidwilligheid om in de komende, misschien wel drukke weken, toch enige tijd vrij te maken voor het invullen van de vragenlijst. Voor inlichtingen kunt u mij altijd bellen (ook in de avonden).

Met hartelijke dank,

Eus Schalkwijk
Instituut Duits
Erasmusplein 1
6500 HD Nijmegen
080 - 512852
512196 (secr.)
559924 (privé)

Nijmegen, 17 maart 1988

Geachte collega,

Het is mij bekend dat men als docent(e) veel verzoeken krijgt om mee te doen aan een onderzoek. Het is mij ook bekend dat elke onderzoeker zegt, dat zijn onderzoek toch echt wel belangrijk is. Ieder onderzoek is er immers bij gebaat, dat zoveel mogelijk mensen meedoen.

Wat het onderzoek m.b.t. het functioneren van literatuurleerboeken betreft, wil ik u mijn argumenten geven voor het belang ervan. U kunt dan zelf kijken of het voor u als docent(e) Duits belangrijk genoeg is, om er alsnog aan mee te doen.

- a. De presentatie van nieuw materiaal voor het literatuuronderwijs wordt vaak onderbouwd met allerlei fraaie theorieën, waarvan de man of vrouw uit de praktijk zegt: "Leuk bedacht, maar het materiaal sluit niet aan bij datgene wat ik aan de orde wil stellen". Dat aanbod en vraag dikwijls verschillen, heeft o.a. daarmee te maken, dat men onvoldoende kijk heeft op datgene wat een docent(e) in de praktijk doet, of graag zou willen doen.

Ik wil daarom nagaan hoe docenten Duits met hun materiaal omgaan en welke problemen zich daarbij eventueel voordoen. Op basis van de verkregen gegevens uit de praktijk, worden vervolgens voorstellen voor verbetering van het materiaal geformuleerd.

Het onderzoek is dus meer dan alleen maar een inventarisatie.

- b. Veel onderzoeken zijn zgn. steekproefonderzoeken: op basis van gegevens van een kleine groep docenten worden uitspraken over het doen en laten van grote groepen gedaan.

Dit onderzoek is geen steekproefonderzoek. Alle docenten Duits van wie bekend is welk materiaal zij voor het literatuuronderwijs gebruiken, hebben een enquête ontvangen. In dit opzicht is het onderzoek uniek, maar ook zeer kostbaar. Ik was en ben echter van mening, dat bij zo'n belangrijke zaak als het leermateriaal, iedere docent(e) de mogelijkheid moet hebben om zijn/haar lespraktijk en zijn/haar problemen te beschrijven. Op basis van zoveel mogelijk gegevens is het immers pas mogelijk om haalbare voorstellen voor de praktijk te doen.

Het is mogelijk, dat u door de drukte op school nog niet aan het invullen van de enquête bent toegekomen.

Zou u dit alsnog willen doen?

Indien uw enquête inmiddels is zoekgeraakt of niet meer bruikbaar is, zou u dan op de achterkant van deze brief een nieuwe willen aanvragen?

Mocht u reeds een enquête opgestuurd hebben, dan betekent het ontvangen van deze brief, dat het losse briefkaartje mij niet bereikt heeft. U kunt op de achterkant van deze brief aangeven, dat u alsnog voor een beknopt verslag van de resultaten in aanmerking wilt komen.

Mede namens de begeleiders Prof. J. Giesbers en dr. M. Thijssen dank ik u voor de te nemen moeite,

Eus Schalkwijk
080 - 512196 (secre.)
512852 (univ.)
559924 (privé)

Geachte collega,

u gelieve het cijfer te omcirkelen achter datgene wat van toepassing is.

Ik heb reeds een enquête opgestuurd. Ik wil alsnog voor een beknopt verslag van de resultaten in aanmerking komen.	1
Ik zou graag een nieuwe enquête ontvangen.	2
Ik doe niet mee aan het onderzoek Reden:	3
<u>Eventueel</u> Naam: Adres: Woonplaats:	

U kunt deze brief zo in de enveloppe doen en verzenden. U hoeft geen postzegel op de enveloppe te plakken.

Met hartelijke dank,

Eus Schalkwijk

**VRAGENLIJST OVER HET GEBRUIK VAN
LITERATUURBOEKEN EN ZELF SAMENGESTELD MATERIAAL
VOOR HET LITERATUURONDERWIJS OP HAVO EN VWO**

JANUARI 1988

Toelichting:

- de percentages betreffen de docenten die de vragen hebben beantwoord;
- als gevolg van afrondingen komen de percentages niet overal op 100% uit en kunnen er kleine verschillen optreden tussen de percentages uit hoofdstuk 4 en deze bijlage
- de enquêteresultaten van de boekgebruikers en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal zijn gescheiden
- de nummering van de vragen volgt bij de boekgebruikers de enquête van 'Durchblicke'

DEEL I ALGEMEEN

Teneinde de gegevens uit de enquête in het juiste kader te kunnen plaatsen, hebben wij uw antwoord op een aantal vragen van meer algemene aard nodig. Deze vragen leggen wij in deze rubriek aan u voor.

Voor de gehele enquête - en dus ook voor deze rubriek - geldt, dat geen enkele vraag betrekking heeft op het avond- en dagonderwijs aan volwassenen.

Indien u op meer dan 2 scholen les geeft, gelieve u de enquête in te vullen voor de school waarop u het grootste aantal uren literatuuronderwijs geeft.

Het invullen gaat zo: u omcirkelt het cijfer achter die antwoordmogelijkheid die van toepassing is.

1. Wat is uw leeftijd?

	KB n=51	SL n=66	ZD n=49	DD n=37	DB n=22
Jonger dan 25 jaar					
25 - 29 jaar	10	11	6	5	
30 - 34 jaar	4	23	25	11	14
35 - 39 jaar	22	18	6	11	27
40 - 44 jaar	14	14	18	22	18
45 - 49 jaar	20	20	16	27	18
50 - 54 jaar	26	9	25	11	18
Ouder dan 54 jaar	6	6	4	14	5
Totaal	102	101	100	101	100

2. Hoe lang hebt u ervaring met het onderwijs in het Duits voor zover het de schooltypen HAVO en/of VWO betreft (het huidige schooljaar meegerekend)?

	KB	SL	ZD	DD	DB
Minder dan 1 jaar	2	2			
1 - 2 jaar	4	2	2		
3 - 4 jaar	2	3	6	8	5
5 - 6 jaar	4	12		3	
7 - 8 jaar	2	15	10	3	18
9 jaar of meer	86	67	82	87	77
Totaal	100	101	100	101	100

3. Hoe lang hebt u ervaring met het geven van literatuuronderwijs Duits op het HAVO (het huidige schooljaar meegerekend)?

	KB	SL	ZD	DD	DB
Geen	6	6	4	5	5
Minder dan 1 jaar	4	3	2		
1 - 2 jaar	4	5	6	11	
3 - 4 jaar	8	6	10	3	9
5 - 6 jaar	4	17	8		9
7 - 8 jaar	6	8	12	3	14
9 jaar of meer	69	56	57	78	64
Totaal	101	101	99	100	101

- 4 Hoe lang hebt u ervaring met het geven van literatuuronderwijs Duits op het VWO (het huidige schooljaar meegerekend)?

	KB	SL	ZD	DD	DB
Geen	8	5	4	5	18
Minder dan 1 jaar	2	3			
1 - 2 jaar	6	9	8	3	5
3 - 4 jaar		17	6	5	
5 - 6 jaar	8	9	6		9
7 - 8 jaar	12	8	10	5	9
9 jaar of meer	65	50	65	78	59
Niet ingevuld				3	
Totaal	101	101	99	99	100

- 5 In welke mate houdt u de ontwikkelingen in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs bij? (bijv door het lezen van publicaties die hierover in Nederland en eventueel ook in de Duitse Bondsrepubliek verschenen zijn, of op een andere wijze)

	KB	SL	ZD	DD	DB
Doe ik tamelijk veel tot veel aan	26	17	22	14	18
Doe ik tamelijk weinig tot weinig aan	59	68	43	65	68
Doe ik nauwelijks iets tot niets aan	16	15	35	19	14
Niet ingevuld				3	
Totaal	101	100	100	101	100

- 6 Zou u willen aangeven van welke van de onderstaande richtingen binnen de literatuurwetenschap u enige kennis hebt van uitgangspunten en principes?

	KB	SL	ZD	DD	DB
1. Literair-/ cultuurhistorische benadering	82	80	84	73	82
2. Werkimmanente methode (Kayser, Staiger)	53	52	57	46	46
3. Structurele roman-/ verhaal-analyse (G Muller, Maatje)	37	36	22	24	14
4. Nieuwe richtingen in de hermeneutica (Gadamer, Habermas)	6	8	12	5	5
5. Literatuursociologie	22	18	27	16	23
6. Tekstlinguïstiek/ tekst-wetenschap (Van Dijk)	4	14	12	16	9
7. Receptie-esthetica (Jauss/ Iser)	14	23	12	22	18
8. Van geen enkele	10	14	8	19	14
Niet ingevuld				3	

7. De richting van uw school is?

	KB	SL	ZD	DD	DB
Gemeentelijk/ Rijks	29	35	33	30	23
Protestants-christelijk	24	29	37	19	64
Rooms-katholiek	41	21	25	14	14
Overig (bijzonder en neutraal)	6	14	4	35	
Niet ingevuld		2	2	3	
Totaal	100	101	101	101	101

8. Welke schooltypen bezit uw school?

Slechts één antwoordmogelijkheid van de hieronder genoemde mogelijkheden omcirkelen.

(Toelichting: gymnasium én atheneum = lyceum)

	KB	SL	ZD	DD	DB
1. Uitsluitend gymnasium	6	3		8	
2. Uitsluitend atheneum	4				
3. Atheneum + HAVO	16	20	18	14	23
4. Atheneum + HAVO + MAVO	31	23	35	38	36
5. Atheneum + HAVO + MAVO + beroepsonderwijs		2	6	3	
6. Lyceum	4	2			
7. Lyceum + HAVO	18	32	20	27	14
8. Lyceum + HAVO + beroepsonderwijs					
9. Lyceum + HAVO + MAVO	12	17	14	3	18
10. Lyceum + HAVO + MAVO + beroepsonderwijs			2		
11. Uitsluitend HAVO	2				
12. HAVO + MAVO	4	2	2		9
13. HAVO + MAVO + beroepsonderwijs					
14. HAVO-afdeling + pedagogische academie					
15. Middenschool				5	
16. Ander schooltype	4			3	
Niet ingevuld			2	3	
Totaal	101	101	99	101	100

DEEL II HET LITERATUURONDERWIJS

Toelichting: Het is de bedoeling dat u de vragen beantwoordt voor dat schooltype/die schooltypen waarop u op dit moment literatuuronderwijs geeft.

Indien u op meer dan 2 scholen lesgeeft, gelieve u de enquête in te vullen voor de school waarop u het grootste aantal uren literatuuronderwijs geeft.

9. Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld per week in de leerjaren van de bovenbouw (HAVO 4 en 5; VWO 4, 5 en 6) aan het literatuuronderwijs?

Gelieve per klas het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

	KB n=38		SL n=54		ZD n=36		DD n=28		DB n=21	
	H4	H5	H4	H5	H4	H5	H4	H5	H4	H5
1. Ik geef hier geen les.	11	18	17	9	14	25	7	21	5	14
2. Hier wordt geen literatuur- onderwijs gegeven.	5		6				4			
3. Hier wordt slechts incidenteel literatuuronderwijs gegeven.	3		7	2	6	3	7			
4. $\pm \frac{1}{2}$ lesuur per week.	13	11	2	7	3		14	4	5	5
5. ± 1 lesuur per week.	53	47	59	65	69	58	57	57	81	62
6. $\pm 1\frac{1}{2}$ lesuur per week.	3	16	4	7	8	8	7	11		14
7. ± 2 lesuren per week.	11	5	4	7		6	4	7	10	5
8. Anders.	3	3	2	2						
Totaal	102	100	101	99	100	100	100	100	101	100

	KB n=45			SL n=58			ZD n=45			DD n=35			DB n=18		
	V4	V5	V6	V4	V5	V6	V4	V5	V6	V4	V5	V6	V4	V5	V6
1. Ik geef hier geen les.	16	13	20	21	17	31	40	20	24	20	20	3	22	33	17
2. Hier wordt geen literatuuronderwijs gegeven.	33			28			13			26			11		
3. Hier wordt slechts incidenteel litera- tuuronderwijs ge- geven.	18	2		19	2	2	24	2	2	34			33		
4. $\pm \frac{1}{2}$ lesuur per week.	18	4	4	7	5	2	2	2	2	3	6	6	11		6
5. ± 1 lesuur per week.	13	58	51	19	72	50	20	71	62	14	63	69	17	61	67
6. $\pm 1\frac{1}{2}$ lesuur per week.	2	18	18	3		12		4	7	3	11	17			11
7. ± 2 lesuren per week.		2	7			2			2			6		6	
8. Anders.				3	2	2									
Niet ingevuld		2			2								6		
Totaal	100	99	100	100	100	101	99	99	99	100	100	101	100	100	101

10. Hieronder vindt u vijf opvattingen over mogelijke doelen voor het literatuuronderwijs. Wilt u aangeven welke doelstelling voor u de belangrijkste en welke de op één na belangrijkste doelstelling is?

Het invullen gaat zo: achter de voor u belangrijke doelstelling plaatst u een 1 in het hokje, achter de voor u op één na belangrijkste doelstelling plaatst u een 2. U kunt dus per schooltype niet meer dan 2 hokjes invullen.

	KB			SL		ZD		DD		DB	
	HAVO VWO			HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO	
1. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de zelfverkenning en levensoriëntatie van de leerlingen.	1e	21	13	17	9	22	24	7	11	19	17
	2e	24	18	9	16	6	11	18	14	14	6
2. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de maatschappij-oriëntatie van de leerlingen.	1e	8	11	4	10	8	9	7	3	5	
	2e	5	7	15	7	28	22	14	9	5	6
3. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de culturele vorming van de leerlingen.	1e	40	47	43	43	36	36	46	69	33	50
	2e	11	24	22	22	19	16	11	11	33	28
4. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de literair-esthetische vorming van de leerlingen.	1e	3	7	11	16		7	4	3		6
	2e	24	20	15	22	17	18	21	37	19	22
5. Literatuuronderwijs Duits als middel om leesplezier bij te brengen, te bestendigen of te verhogen.	1e	24	13	24	17	33	20	32	11	43	22
	2e	32	22	37	26	31	29	29	23	24	28
Niet ingevuld: eerste keus		5	9	2	5		4	4	3		6
tweede keus		5	9	2	7		4	7	6	5	11
Totaal: eerste keus		101	100	101	100	99	100	100	100	100	101
tweede keus		101	100	100	100	101	100	100	100	100	101

DEEL III HET FUNCTIONEREN VAN HET LEERBOEK

De vragen, die in deze rubriek aan u voorgelegd worden, hebben uitsluitend betrekking op het literatuurboek.

Ter herinnering: indien u lesgeeft op meer dan één school gelieve u de enquête in te vullen voor de school waarop u het grootste aantal uren literatuuronderwijs geeft. U hoeft de enquête alleen in te vullen voor het schooltype/de schooltypen waarop u op dit moment literatuuronderwijs geeft.

11. Wilt u hieronder aangeven in welke mate u bij de keuze van het literatuurboek betrokken bent geweest?

Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	KB		SL		ZD		DD		DB
	n=31	n=36	n=42	n=38	n=22	n=38	n=11	n=34	n=21
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
1. Ik kon zelf de keuze bepalen.	10	11	7	3		3		12	14
2. De keuze is gemaakt in overleg met mijn sectie-collega's.	68	69	79	79	77	87	73	77	76
3. Ik ben niet bij de keuze betrokken geweest.	19	17	12	16	14	8	9	9	10
4. Andere mogelijkheid.					5		18	3	
Niet ingevuld	3	3	2	3	5	3			
Totaal	100	100	100	101	101	101	100	101	100

12. Heeft u op deze school altijd met een boek voor het literatuuronderwijs gewerkt?

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
Ja	77	75	88	79	50	79	64	80	71
Nee	19	22	10	16	46	18	36	21	29
Niet ingevuld	3	3	2	5	5	3			
Totaal	99	100	100	100	101	100	100	101	100

16. Vindt u het literatuurboek over het geheel genomen aantrekkelijk voor de leerling?

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
Ja	10	14	12	16	32	37	27	27	33
Gaat wel	45	58	57	66	50	47	46	65	67
Nee	42	28	26	16	18	13	27	6	
Niet ingevuld	3		5	3		3		3	
Totaal	100	100	100	101	100	100	100	101	100

17. Vindt u het literatuurboek m.b.t. de onderstaande aspecten prettig voor de leerling?

U gelieve het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

KB SL ZD DD DB

1. De lay-out (lettertype, bladspiegel)

onprettig	10	11	8	14	5
gaat wel	59	56	18	38	50
prettig	28	33	71	43	46
niet ingevuld	4		2	5	
totaal	101	100	99	100	101

KB SL ZD DD DB

2. De omslag van het literatuurboek

onprettig	20	18	10	11	
gaat wel	67	71	63	32	59
prettig	8	11	16	51	36
niet ingevuld	6		10	5	5
totaal	101	100	99	99	100

KB SL ZD DD DB

3. Het formaat van het literatuurboek

onprettig	4	2	8	5	
gaat wel	28	41	43	24	27
prettig	65	58	43	68	68
niet ingevuld	4		6	3	5
totaal	101	101	100	100	100

SL ZD

4. Het aantal delen

onprettig	21	14
gaat wel	39	33
prettig	32	45
niet ingevuld	8	8
totaal	100	100

18. Hoe vaak heeft u de afgelopen 10 literatuurlessen het literatuurboek geraadpleegd t.b.v. uw lesvoorbereiding (dus niet in de les zelf)?

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	H4 n=25	H5 n=25	H4 n=29	H5 n=36	H4 n=18	H5 n=14	H4 n=6	H5 n=9	H4 n=18	H5 n=15
0 maal	68	60	28	19	44	50	83	44	11	13
1 - 2 maal	4	16	17	14	6	7	17	11	17	7
3 - 4 maal	12	8	17	17	22	14		11	17	40
5 - 6 maal	4	4	21	17	17			11	22	13
7 - 8 maal	4	8	7	17	6	21			6	7
9 -10 maal	4	4	10	17	6	7		22	28	20
Niet ingevuld	4									
Totaal	100	100	100	101	101	99	100	99	101	100

	KB			SL			ZD			DD		
	V4 n=4	V5 n=31	V6 n=28	V4 n=4	V5 n=31	V6 n=24	V4 n=1	V5 n=29	V6 n=30	V4 n=3	V5 n=26	V6 n=32
0 maal	50	52	36	50	10	29	100	31	17	67	23	22
1 - 2 maal	25	10	14	25	23	8		14	17		19	9
3 - 4 maal	25	16	25		16	13		14	27		8	19
5 - 6 maal		10	18		19	8		10	7		19	19
7 - 8 maal			4		10	17		7	7	33	4	6
9 -10 maal		3	4	25	23	25		24	27		27	25
Niet ingevuld		10										
Totaal	100	101	101	100	101	100	100	100	102	100	100	100

19. Hoe vaak heeft u de afgelopen 10 literatuurlessen vanuit het literatuurboek in de les zelf gewerkt, waarbij de leerlingen ook van het boek gebruik moesten maken?

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	H4 n=25	H5 n=25	H4 n=29	H5 n=36	H4 n=18	H5 n=14	H4 n=6	H5 n=9	H4 n=18	H5 n=15
0 maal	24	4	14	6	17	7	33	11		7
1 - 2 maal	28	24	7	11			50	22	11	
3 - 4 maal	8	8	21	19	6	14			11	13
5 - 6 maal	20	36	17	8	28	7		11	22	20
7 - 8 maal	12	12	7	11	17	36	17	33	6	13
9 -10 maal	8	16	34	44	33	36		22	50	47
Totaal	100	100	100	99	101	100	100	99	100	100

	KB			SL			ZD			DD		
	V4 n=4	V5 n=31	V6 n=28	V4 n=4	V5 n=31	V6 n=24	V4 n=1	V5 n=29	V6 n=30	V4 n=3	V5 n=26	V6 n=32
0 maal	75	19	18	50	3	8			3	67	8	6
1 - 2 maal	25	19	11		7	13		3	3		12	13
3 - 4 maal		10	14	25	16	17		3	17		8	3
5 - 6 maal		29	32		13	13		21	13		19	31
7 - 8 maal		7	14	25	32	13	100	24	17		19	19
9 -10 maal		10	11		29	38		48	47	33	35	28
Niet ingevuld		7										
Totaal	100	101	100	100	100	102	100	99	100	100	101	100

20. Hoe vaak heeft u n.a.v. de afgelopen 10 literatuurlessen de leerlingen het literatuurboek laten gebruiken voor het maken van huiswerk?

	KB			SL			ZD			DD			DB		
	H4 n=25	H5 n=25	H4 n=29	H5 n=36	H4 n=18	H5 n=14	H4 n=6	H5 n=9	H4 n=18	H5 n=15					
0 maal	56	48	28	36	44	29	67	67	11	7					
1 - 2 maal	20	8	14	17		14	17	11	11	7					
3 - 4 maal	8	8	17	17	6	7			22	27					
5 - 6 maal	4	16	21	11	28	21		11	22	27					
7 - 8 maal	8	12	3	3	6	14	17	11	11	13					
9 -10 maal	4	8	17	17	11	14			22	20					
Niet ingevuld					6										
Totaal	100	100	100	101	101	99	101	100	99	101					

	KB			SL			ZD			DD		
	V4 n=4	V5 n=31	V6 n=28	V4 n=4	V5 n=31	V6 n=24	V4 n=1	V5 n=29	V6 n=30	V4 n=3	V5 n=26	V6 n=32
0 maal	50	52	43	25	23	38		17	33	67	39	41
1 - 2 maal	25	13	11	50	13	13	100	28	10		15	6
3 - 4 maal		13	18		23	4		3				
5 - 6 maal	25	13	18		16	13		14	13		8	19
7 - 8 maal			4	25	13	13		7	10		15	16
9 -10 maal		7	4		13	17		28	33	33	23	19
Niet ingevuld		3	2			2		3				
Totaal	100	101	100	100	101	100	100	100	99	100	100	101

Toelichting: overal waar u in de vragen over het algemeen tegenkomt, betekent dit in tenminste 70 % van de voorkomende gevallen.

21. In welke mate wordt datgene wat uit het boek behandeld is (inleidingen, teksten, vragen en opdrachten) over het algemeen ook op de één of andere manier getoetst (bijv. d.m.v. proefwerken / schoolonderzoeken)? Gelieve per klas het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

1 = alles/bijna alles
 2 = een klein deel
 3 = nauwelijks iets/niets
 4 = niet van toepassing

	KB		SL		ZD		DD		DB			
	H4	H5	H4	H5	H4	H5	H4	H5	H4	H5		
1. De behandelde inleidingen												
alles/bijna alles	36	55	38	45	41	27	9	46	24	43		
een klein deel	13	16	14	33	18	27	18	27	24	19		
nauwelijks iets/niets	26	13	14	10	5	5	18	9	33	14		
niet van toepassing	26	16	33	12	32	36	45	18	19	24		
niet ingevuld					5	5	9					
totaal	101	100	99	100	101	100	99	100	100	100		
	KB		SL		ZD		DD		DB			
	V4	V5	V6	V4	V5	V6	V4	V5	V6	V4	V5	V6
alles/bijna alles		33	53	8	50	37		37	42	3	38	62
een klein deel		14	14		21	21	3	24	21	3	24	29
nauwelijks/niets	8	22	11		11	5		13	11		12	6
niet van toepassing	92	28	22	92	18	34	97	26	24	91	27	3
niet ingevuld		3				3			2		3	
totaal	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	101	100
	SL		ZD		DD		DB					
	H4	H5	H4	H5	H4	H5	H4	H5				
2. De behandelde teksten												
alles/bijna alles	10	7	32	18			24	48				
een klein deel	19	33	23	27	27	36	33	19				
nauwelijks iets/niets	36	41	9	9	9	27	24	10				
niet van toepassing	36	19	32	41	55	18	19	24				
niet ingevuld			5	5	9	18						
totaal	101	100	101	100	100	99	100	101				
	SL		ZD		DD							
	V4	V5	V6	V4	V5	V6	V4	V5	V6			
alles/bijna alles		8	5		11	29		9	12			
een klein deel	3	37	34	3	40	26		32	47			
nauwelijks/niets	5	26	21		21	18	3	27	29			
niet van toepassing	92	29	37	97	26	26	97	27	6			
niet ingevuld			3		2			6	6			
totaal	100	100	100	100	100	99	100	101	100			

	SL		ZD		DB	
	H4	H5	H4	H5	H4	H5
3. De behandelde vragen en opdrachten						
alles/bijna alles	14	16	27	18	14	24
een klein deel	26	22	5	14	33	38
nauwelijks iets/niets	19	21		14	33	10
niet van toepassing	41	41	32	50	19	29
niet ingevuld			36	5		
totaal	100	100	100	101	99	101
	SL			ZD		
	V4	V5	V6	V4	V5	V6
alles/bijna alles		16	11		13	18
een klein deel	5	24	24	3	13	8
nauwelijks/niets	3	29	13		26	26
niet van toepassing	92	29	47	97	45	42
niet ingevuld		3	5		3	5
totaal	100	101	100	100	100	99

22. Hoe werkt u met het boek? U kunt met het boek op verschillende manieren werken. U kunt bijv. met de behandeling van de literatuurperiodes beginnen met het 'Expressionisme' en later de daarvoor liggende periodes behandelen. Het gaat om het ordeningsprincipe dat u het meest hanteert. Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
	n=31	n=36	n=42	n=38	n=22	n=38	n=11	n=34	n=21
1. Ik volg het boek.	19	31	43	63	36	29	64	38	19
2. Ik volg het boek, waarbij ik soms bepaalde hoofdstukken oversla.	36	33	29	16	36	42	18	29	24
3. Ik volg de volgorde van het boek niet, maar begin bij een later hoofdstuk en ga daarna terug naar de eerdere hoofdstukken (= omgekeerd chronologisch), waarbij ik eventueel bepaalde hoofdstukken oversla.	23	19	19	11	14	21		27	14
4. Ik behandel, verspreid over het boek, bepaalde teksten.	19	14	5	5	5	3	9		38
5. Ik volg iets anders.			5	5	9	5	9	6	
Niet ingevuld	3	3							5
Totaal	100	100	101	100	100	100	100	100	100

23. Bent u tevreden over de ordening van het boek?

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
Ja	68	67	67	63	68	79	73	77	67
Gaat wel	26	28	31	32	32	18	27	18	29
Nee	3	3	2	5		3		6	
Niet ingevuld	3	3							5
Totaal	100	101	100	100	100	100	100	101	101

24. In welke mate bent u tevreden over de ordening van de teksten? Gaarne uw oordeel over de volgende aspecten. Gelieve te omcirkelen wat van toepassing is.

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
1. De ordening gelet op wat leerlingen op een bepaald moment qua taalgebruik aankunnen							
goed	10	29	14	40	18	27	43
redelijk	67	61	50	47	46	59	48
niet goed	21	11	27	5	27	6	5
niet ingevuld	2		9	8	9	9	5
totaal	100	101	100	100	100	101	101

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
2. De ordening gelet op de behoefte van de leerlingen aan afwisseling.							
goed	5	18	23	32	9	12	48
redelijk	67	58	64	50	64	65	48
niet goed	19	18	9	11	18	15	
niet ingevuld	9	5	5	8	9	9	5
totaal	100	99	101	101	100	101	101

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
3. De ordening gelet op wat leerlingen op een bepaald moment qua inhoud aankunnen							
goed	5	32	14	40	9	24	38
redelijk	67	58	59	45	82	59	57
niet goed	21	8	23	5	9	9	
niet ingevuld	7	3	5	11		9	5
totaal	100	101	101	101	100	101	100

Ter herinnering: overal waar u in de vragen over het algemeen tegenkomt, betekent dit in tenminste 70 % van de voorkomende gevallen

25. Welke van de onderstaande perioden behandelt u over het algemeen in een cursus? Onder 'cursus' wordt verstaan het geheel van de bovenbouwklassen van het betreffende schooltype.

U kunt per schooltype meer dan één cijfer omcirkelen.

<u>Kurz und bundig</u>	HAVO	VWO
1. Altgermanische und frühchristliche Dichtung	45	61
2. Hofische Dichtung	42	58
3. Bürgerliche Dichtung	39	53
4. Renaissance, Humanismus und Reformation	48	64
5. Barock	45	53
6. Aufklärung, Rokoko und Pietismus	74	81
7. Sturm und Drang	74	94
8. Vom Sturm und Drang zur Klassik I: Goethe	71	89
9. Vom Sturm und Drang zur Klassik II: Schiller	68	86
10. Romantik	87	92
11. Übergang zum Realismus	77	81
12. Der Poetische Realismus	90	89
13. Naturalismus	97	92
14. Nicht Naturalismus, sondern...	71	72
15. Expressionismus oder Ausdruckskunst	68	72
16. Neue Sachlichkeit	90	89
17. Das Dritte Reich: Emigrantenliteratur	90	72
18. Trümmerliteratur und Neubeginn	100	92
19. Nach 1950-I: Die Bewahrenden	68	64
20. Nach 1950-II: Die Zeitkritiker	77	75
21. Nach 1950-III: Die Sucher	58	69
22. Literatur in der DDR	74	72
23. Arbeiterliteratur	45	56
24. Unterhaltungsliteratur	48	42
25. Ausklang	19	25

<u>Spiegel der deutschen Literatur</u>	HAVO	VWO
1. Die Literatur des frühen Mittelalters	52	74
2. Die Literatur des hohen Mittelalters	50	76
3. Die Literatur des späten Mittelalters	48	76
4. Renaissance, Humanismus und Reformation	48	68
5. Das Barock	36	68
6. Die Zeit der Aufklärung	60	82
7. Der Sturm und Drang	60	90
8. Die Klassik	57	87
9. Die Romantik	62	87
10. Von der Romantik zum Realismus	45	74
11. Der Realismus	71	79
12. Vom Naturalismus bis zum Expressionismus	83	74
13. Der Expressionismus	69	71
14. Die Neue Sachlichkeit	69	71
15. Die Literatur im Dritten Reich	74	71
16. Die Literatur der ersten Nachkriegsjahre	81	79
17. Die Literatur der Gegenwart	71	63
18. Die Literatur der DDR	52	58

<u>Zeithild und Dichtung</u>	HAVO	VWO
1. Einleitung	55	68
2. Althochdeutsche Dichtung	27	58
3. Ritterdichtung des hohen Mittelalters	46	71
4. Das späte Mittelalter	32	55
5. Neuzeit: Renaissance, Humanismus, Reformation, Barock	46	58
6. Aufklärung (1725-1785)	68	87

7. Sturm und Drang (1767-1785)	64	92
8. Die deutsche Klassik (1785-1832)	59	90
9. Deutschland in der 'Goethezeit'	32	68
10. Die Dichter Hölderlin und von Kleist	23	55
11. Die Romantik (1798-1835)	86	87
12. Biedermeier und Junges Deutschland (1820-1850)	68	82
13. Der bürgerliche oder poetische Realismus (1850-1890)	82	84
14. Der Naturalismus (1880-1900)	77	87
15. Die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts (1900-1933)	82	90
16. 1900-1940: Zeitbild in der Dichtung	82	82
17. Literatur während der Nazizeit (1933-1945)	77	74
18. Deutschsprachige Literatur nach 1945	77	84

Deutsche Dichtung

HAVO VWO

1. Das Mittelalter	46	56
2. Renaissance, Humanismus und Reformation	46	59
3. Spätrenaissance und Barock	36	59
4. Die Zeit der Aufklärung	64	91
5. Der Sturm und Drang und die Klassik	55	91
6. Die Romantik	73	85
7. Junges Deutschland und Biedermeier	64	77
8. Der Poetische Realismus	73	79
9. Deutschland und Österreich zwischen 1871 und 1914	82	86
10. Expressionismus und Neue Sachlichkeit	73	88
11. Deutsche Literatur zwischen 1933 und 1945	73	85
12. Deutsche Literatur nach 1945	82	88

Durchblicke

HAVO

1. Sagen und Legenden	81
2. Fabeln und Parabeln	86
3. Anekdoten und Satiren	86
4. Balladen und Bankellieder	76
5. Trivialliteratur	71
6. Spiel mit der Sprache	76
7. Arbeiterliteratur	67
8. Übersicht über die deutsche Literaturgeschichte	38

26. Hoe stelt u de inleidingen over het algemeen aan de orde?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
1. Stel ik niet expliciet aan de orde.	16	25	3	3	5	5	18	3	10
2. De inleiding wordt gelezen en toegelicht.	32	33	38	21	52	41	18	27	38
3. De inleiding wordt gelezen, toegelicht en geïllustreerd aan de hand van een karakteristieke tekst	32	31	43	58	19	43	27	41	43
4. De literaire informatie wordt, indien nodig, gegeven na het lezen van de tekst	3	3	2						
5. Eerst wordt een eigen inleiding gegeven.	7	6	10	13	19	8	27	24	5
6. Iets anders is over het algemeen van toepassing.	10	3	5	5	5	3	9	6	
Niet ingevuld									5
Totaal	100	101	101	100	100	100	99	101	101

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
3. Sociaal-politiek-economische informatie (bijv. politieke gebeurtenissen, industrialisering)									
te weinig	48	56	33	58	9	21	18	12	76
voldoende	45	36	64	40	77	76	82	88	19
te veel	3	3			14	3			
niet ingevuld	4	5	3	2					5
totaal	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
4. Literair-theoretische informatie (bijv. begrippen uit de versleer, literaire analyses)									
te weinig	42	58	38	74	50	40	18	50	42
voldoende	52	31	55	26	50	55	82	50	57
te veel		3							
niet ingevuld	7	8	7			5			
totaal	101	100	100	100	100	100	100	100	99

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
5. Literair-sociologische informatie (=hoe de waardering van lezers is geweest; nu en vroeger)									
te weinig	55	61	36	50	46	45	36	59	33
voldoende	36	28	50	42	46	42	46	35	52
te veel	3	3							
niet ingevuld	7	8	14	8	9	13	18	6	14
totaal	101	100	100	100	101	100	100	100	99

30. Vindt u dat er voldoende verbanden worden gelegd tussen de literatuur en de onderstaande aspecten?

Gelieve te omcirkelen wat van toepassing is.

1 = onvoldoende

2 = noch onvoldoende, noch voldoende

3 = voldoende

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
1. De literair-cultuurhistorische context van het werk									
onvoldoende	19	19	21	26	9	18	18	6	38
noch voldoende noch onvoldoende	52	36	31	45	41	32	18	41	29
voldoende	23	36	48	29	41	45	64	53	33
niet ingevuld	7	8			10	5			
totaal	101	99	100	100	101	100	100	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
2 De sociaal-politiek-economische context van het werk									
onvoldoende	26	39	26	53	9	21	18	12	33
noch voldoende noch onvoldoende	55	44	41	26	41	32	27	29	43
voldoende	16	14	33	21	46	47	55	59	24
niet ingevuld	3	3			5				
totaal	100	100	100	100	101	100	100	100	100
	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
3 De werkelijkheid van de leerling nu									
onvoldoende	55	61	55	68	68	45	46	47	29
noch voldoende noch onvoldoende	26	28	38	24	9	34	36	44	38
voldoende	13	3	7	3	14	13	9	6	24
niet ingevuld	7	8		5	9	8	9	3	10
totaal	101	100	100	100	100	100	100	100	101
	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
4 Andere kunsten									
onvoldoende	29	44	31	45	59	61	27	29	33
noch voldoende noch onvoldoende	55	44	43	37	23	26	55	50	43
voldoende	10	3	24	16	18	13	18	18	19
niet ingevuld	7	8	2	3			3		5
totaal	101	99	100	101	100	100	100	100	100
	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
5 Kennis van land en volk									
onvoldoende	48	67	41	53	55	50	46	38	29
noch voldoende noch onvoldoende	29	19	48	42	23	32	46	41	48
voldoende	16	6	10	3	23	16	9	18	14
niet ingevuld	7	8	2	3		3		3	10
totaal	100	100	101	101	101	101	101	100	101
31 Wat is uw oordeel over de moeilijkheidsgraad van het taalgebruik van de inleidingen? Het gaat er om wat <u>over het algemeen</u> van toepassing is									
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen									
	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
1 Het taalgebruik is over het algemeen te makkelijk		3				3			
2 Het taalgebruik sluit over het algemeen goed aan bij het niveau van de leerlingen	52	81	43	82	27	87	27	53	100
3 Het taalgebruik is over het algemeen te moeilijk	48	14	57	18	73	11	73	47	
Niet ingevuld		3							
Totaal	100	101	100	100	100	101	100	100	100

32. Wat is uw oordeel over de presentatie van de informatie in de inleidingen?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
1. Over het algemeen te rommelig/ te verspreid.	16	19	24	21	23	16	9		10
2. Over het algemeen redelijk over- zichtelijk.	71	64	60	61	73	55	55	59	81
3. Over het algemeen is de over- zichtelijkheid goed.	13	17	17	18	5	29	46	32	10
Totaal	100	100	101	100	101	100	101	100	101

33. Wat is uw oordeel over de verdeling van de hoofd- en bijzaken?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
1. Het boek beperkt zich te zeer tot alleen de hoofdzaken	23	25	14	24	18	11	9		29
2. De verdeling is redelijk.	58	50	50	55	59	61	46	50	52
3. De verdeling is goed.	19	25	36	16	18	29	46	38	19
4. De bijzaken domineren in te sterke mate.				5	5		9	3	
Totaal	100	100	100	100	100	101	101	100	100

Ter herinnering: overal waar u in de vragen over het algemeen tegenkomt, betekent dit in tenminste 70 % van de voorkomende gevallen.

34. Van welke van de onderstaande auteurs wordt over het algemeen uit het boek iets gelezen in een cursus? Onder 'cursus' wordt verstaan het geheel van de bovenbouwklassen van het betreffende schooltype. Het gaat dus uitsluitend om teksten van auteurs die in het boek staan. Van de teksten waarbij in het boek geen auteur vermeld is, is de titel opgenomen. Gelieve te omcirkelen wat van toepassing is.

Spiegel der deutschen Literatur

	HAVO		VWO		HAVO		VWO
Band I:							
1. Vater Unser	36	53		19. C. Brentano	18	32	
2. Merseburger Zaubersprüche	36	61		20. J. v. Eichendorff	51	71	
3. Hildebrandslied	33	69		21. H. v. Kleist	26	40	
4. Friedrich von Hausen	10	16		22. Heinrich Heine	59	76	
5. W. v.d. Vogelweide	33	61		23. Georg Herwegh	15	18	
6. Till Eulenspiegel	36	55		24. F. Freiligrath	10	18	
7. Chamisso	15	18		25. Georg Weerth	21	13	
8. Martin Luther	39	61		26. Gottfried Keller	56	53	
9. H.J.Chr.v.Grimmelshausen	23	47		27. Theodor Storm	59	58	
10. C.H.v.Hofmannswaldau	10	24		28. Wilhelm Busch	62	58	
11. Angelus Silesius	10	24		29. C.F. Meyer	31	37	
12. Paul Gerhardt	15	37		30. A. v. Droste-Hulshoff	31	42	
13. G.E. Lessing	54	74		31. Theodor Fontane	49	53	
14. J.W. Goethe	62	87		32. George Buchner	18	34	
15. F. Schiller	51	79		33. Friedrich Hebbel	10	18	
16. Novalis	23	47					
17. W. Wackenroder	3	11		Band II:			
18. A. v. Arnim & C. Brentano	18	24		34. G. Hauptmann	74	58	

35. Thomas Mann	51	47	61. Thomas Bernhard	8	21
36. R.M. Rilke	44	53	62. Luise Rinser	28	37
37. H. v. Hofmannsthal	28	24	63. I. Bachmann	23	16
38. Hermann Hesse	41	40	64. Günter Eich	23	21
39. Stefan Zweig	46	34	65. Karl Krolow	3	11
40. Georg Heym	10	16	66. H.M. Enzensberger	21	26
41. Georg Trakl	10	29	67. F.J. Degenhardt	31	21
42. Franz Werfel	13	11	68. Max Frisch	54	50
43. Alfred Döblin	36	45	69. F. Dürrenmatt	54	42
44. Franz Kafka	74	63	70. Rolf Hochhuth	18	24
45. Joseph Roth	26	29	71. Heinar Kipphardt	3	11
46. E.M. Remarque	54	45	72. Peter Weiss	23	32
47. Bertolt Brecht	87	71	73. Anna Seghers	44	40
48. Ernst Wiechert	33	29	74. Erwin Strittmatter	8	13
49. W. Langhoff	18	24	75. Erik Neutsch	3	11
50. H.F. Blunck	15	26	76. Hermann Kant	10	18
51. W. Borchert	72	63	77. Christa Wolf	23	47
52. Nelly Sachs	5	8	78. Maxie Wander	8	8
53. Paul Celan	44	45	79. J. Bobrowski	3	6
54. Heinrich Böll	77	63	80. Günter Kunert	10	18
55. Günter Grass	51	47	81. Volker Braun	10	13
56. Siegfried Lenz	39	26	82. Sarah Kirsch	15	21
57. Alfred Andersch	39	24	83. Reiner Kunze	15	29
58. Wolfgang Koeppen	5	18	84. W. Bierman	31	34
59. Max v.d. Grün	36	26	85. H. Müller		11
60. Peter Handke	26	34			

Zeitbild und Dichtung

	HAVO	VWO		HAVO	VWO
1. Hildebrandslied	27	50	29. A. Schnitzler	46	47
2. Der Heliand		16	30. H. Hesse	46	61
3. Das Ludwigslied	5	11	31. R.M. Rilke	41	53
4. W. von Eschenbach	23	37	32. S. Zweig	36	50
5. Das Nibelungenlied	41	66	33. Th. Mann	59	68
6. A. Miegel	9	6	34. G. Heym	18	21
7. W. von der Vogel- weide	36	50	35. G. Benn	18	29
8. Till Eulenspiegel	23	24	36. F. Kafka	68	82
9. H. Sachs	9	24	37. B. Brecht	77	84
10. H.J.Chr. v. Grim- melshausen	14	42	38. H. Mann	14	34
11. A. Gryphius	27	32	39. E.M. Remarque	50	66
12. G.E. Lessing	64	84	40. E. Kästner	55	53
13. Goethe	55	92	41. K. Tucholsky	36	42
14. Schiller	46	74	42. H. Fallada	41	40
15. H. von Kleist	9	34	43. A. Seghers	46	29
16. Novalis	27	55	44. A. Goes	59	50
17. E.T.A. Hoffmann	36	50	45. W. Borchert	59	79
18. J. von Eichendorff	68	66	46. H. Böll	50	63
19. A. Stifter	14	26	47. C. Zuckmayer	32	29
20. F. Grillparzer	18	18	48. P. Celan	46	50
21. G. Büchner	41	47	49. N. Sachs	9	21
22. H. Heine	82	79	50. M.L. Kaschnitz	9	18
23. G. Keller	46	53	51. A. Andersch	23	29
24. C.F. Meyer	32	29	52. G. Grass	46	58
25. Th. Storm	64	71	53. S. Lenz	27	50
26. Th. Fontane	55	50	54. F. Dürrenmatt	55	66
27. G. Hauptmann	46	45	55. W. Kempowski	14	18
28. H. von Hofmannsthal	32	32	56. Chr. Wolf	36	32
			57. K. Stiller		8
			58. H. Heißenbüttel	5	16

59. I. Bachmann	27	37
60. W. Biermann	46	42
61. G. Eich	18	26

62. K. Krolow	9	11
63. P. Handke	18	29
64. H.M. Enzensberger	23	34

Deutsche Dichtung

HAVO VWO

HAVO VWO

Deel I:

1. Das Hildebrandslied	27	55
2. D. von Eist	9	6
3. W. von der Vogelweide	18	49
4. Nibelungenlied	27	52
5. M. Luther	9	46
6. A. Gryphius	27	49
7. J.J.Chr. v. Grimmelshausen	9	24
8. Fr.G. Klopstock	9	12
9. G.E. Lessing	46	82
10. J.W. Goethe	64	88
11. Fr. Schiller	55	79
12. G. Forster		
13. J.P. Hebel		6
14. Novalis		33
15. Fr. Hölderlin		27
16. H. von Kleist	9	42
17. E.T.A. Hoffmann	46	36
18. A. v. Arnim & C. Brentano	18	24
19. Brüder Grimm	18	18
20. J. v. Eichendorff	46	67
21. H. Heine	73	70
22. E. Möricke	27	36
23. A. von Droste-Hulshoff	36	33
24. F. Grillparzer		9
25. A. Stifter	18	15
26. G. Buchner	18	24
27. Th. Storm	27	52
28. G. Keller	46	42
29. C.F. Meyer	36	42
30. W. Raabe		9
31. W. Busch	18	36
32. Th. Fontane	46	39

Deel II:

33. F. Nietzsche	27	39
34. G. Hauptmann	46	55
35. A. Schnitzler	18	24
36. Th. Mann	55	70
37. S. George	9	30
38. H. von Hofmannsthal	27	46

39. R.M. Rilke	55	58
40. Chr. Morgenstern	18	36
41. H. Hesse	9	46
42. R. Walser		
43. G. Trakl	27	30
44. G. Heym	9	21
45. F. Kafka	55	85
46. F. Werfel	9	27
47. C. Sternheim		3
48. H. Arp	9	18
49. G. Benn	27	42
50. B. Brecht	73	94
51. K. Tucholsky	9	27
52. A. Doblin	9	12
53. E. Kastner	46	52
54. R. Musil		3
55. J. Roth	9	18
56. H. Broch		6
57. G. Eich	18	21
58. P. Celan	27	52
59. N. Sachs		3
60. J. Bobrowski	9	15
61. P. Huchel		3
62. I. Bachmann	18	21
63. H.M. Enzensberger	9	18
64. W. Biermann	46	42
65. M. Frisch	9	67
66. W. Hildesheimer	9	12
67. H. Böll	55	82
68. W. Borchert	27	67
69. S. Lenz	9	30
70. G. Grass	18	46
71. M. Walser		21
72. Chr. Wolf	9	21
73. R. Kunze		18
74. U. Plenzdorf	36	33
75. J. Becker	9	24
76. P. Handke	9	24
77. F. Dürrenmatt	18	67
78. P. Weiss	9	33

Durchblicke

HAVO

HAVO

1. Bruder Grimm	62
2. W. Raabe	48
3. Der fliegende Hollander	52
4. H. Heine	52
5. A. Schieber	57
6. Aesop	71
7. G.E. Lessing	81
8. H. Arntzen	57
9. Chr F Gellert	38

10. W. Busch	62
11. F. Kafka	52
12. B. Brecht	81
13. H. Weidlich	24
14. J.P. Hebel	57
15. H. von Kleist	38
16. K. Tucholsky	67
17. H. Böll	81
18. E. Kastner	48

19. M. Walser	29	31. J. Cotton	38
20. S. Zwerenz	57	32. C. Bremer	43
21. W. Hildesheimer	43	33. E. Jandl	62
22. W. Biermann	67	34. H. Zenker	48
23. J.W. Goethe	76	35. Chr. Morgenstern	24
24. H. Heine	48	36. P. Bichsel	57
25. B. Brecht	76	37. R. Wolf	19
26. F.J. Degenhardt	52	38. E. Engelhardt	38
27. W. Busch	38	39. Arbeitskreis Emanzipation Bonn	33
28. Chr. Reinig	24	40. L. Kaleck	39
29. B. Andreas	67	41. M. von der Grun	38
30. M. Bauer	38		

35. Hoe worden de teksten over het algemeen gelezen? Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen
Toelichting. het merendeel = tenminste 75 %.

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
1. De leerlingen lezen het merendeel van de teksten thuis.	2	8	5		9	15	
2. De leerlingen lezen het merendeel van de teksten in de klas.	64	55	77	50	73	65	86
3. De leerlingen lezen ongeveer de helft van het aantal teksten thuis en ongeveer de helft van het aantal teksten in de klas.	26	37	23	42	18	18	14
Niet ingevuld	7		3		3		
Totaal	99	100	100	100	100	101	100

36. Hoe worden de teksten over het algemeen behandeld, nadat de tekst gelezen en eventueel herlezen is en noodzakelijke toelichtingen zijn gegeven (bijv. vertaling van moeilijke woorden of passages, achtergrondinformatie)?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
1. Ik geef uitleg. De leerlingen luisteren en maken eventueel aantekeningen.	14	21	27	24	27	21	10
2. Ik stel via de vragen en opdrachten van het boek (of die van mijzelf) die zaken aan de orde die ik belangrijk vind m.b.t. vorm en/of inhoud	21	16	32	32	27	50	38
3. De leerlingen krijgen de gelegenheid hun leeservaringen (d.w.z. hun primaire reacties op de tekst) naar voren te brengen. Vervolgens stel ik via de vragen en opdrachten van het boek (of die van mijzelf) die zaken aan de orde die ik belangrijk vind m.b.t. vorm en/of inhoud	52	53	36	32	36	24	43
4. De leerlingen krijgen de gelegenheid hun leeservaringen naar voren te brengen. Mede op basis hiervan wordt bepaald wat aan de orde komt	5	11	11		9	3	
5. De behandeling van de tekst verloopt over het algemeen anders			5	1			10
Niet ingevuld	7				3		
Totaal	99	101	100	100	99	101	101

37. In welke mate biedt u over het algemeen 'eigen' teksten aan, d.w.z. teksten die niet in het boek staan, ter verduidelijking van de literatuurgeschiedenis?

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
1. Ik bied over het algemeen geen 'eigen' teksten aan.	14	18	14	16	27	18	24
2. Ik bied over het algemeen enkele 'eigen' teksten aan.	50	40	55	58	36	65	71
3. Ik bied over het algemeen veel 'eigen' teksten aan.	33	40	32	26	36	18	5
Niet ingevuld	3	3					
Totaal	100	101	101	100	99	101	100

38. Bent u tevreden over de inhoud van de teksten uit het boek met het oog op de leerlingen? Het gaat erom wat over het algemeen van toepassing is. Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
1. De inhoud sluit over het algemeen goed aan bij wat leerlingen aanspreekt.		3	23	21	18	15	19
2. De inhoud sluit over het algemeen redelijk goed aan bij wat leerlingen aanspreekt.	48	66	41	63	36	59	71
3. De inhoud sluit over het algemeen niet goed aan bij wat leerlingen aanspreekt.	50	26	36	16	46	24	10
Niet ingevuld	2	5				3	
Totaal	100	100	100	100	100	101	100

39. Wat is uw oordeel over de moeilijkheidsgraad van het taalgebruik van de aangeboden teksten? Het gaat erom wat over het algemeen van toepassing is. Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
1. Het taalgebruik is over het algemeen te makkelijk.				3			
2. Het taalgebruik sluit over het algemeen goed aan bij het niveau van de leerlingen.	55	87	36	90	46	82	100
3. Het taalgebruik is over het algemeen te moeilijk.	43	11	64	8	55	18	
Niet ingevuld	2	3					
Totaal	100	101	100	101	101	100	100

40. Wat is uw oordeel over de mate waarin de volgende soorten teksten in uw boek voorkomen? Het gaat erom wat over het algemeen van toepassing is. Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

1 = komen te weinig voor
2 = komen in voldoende mate voor
3 = komen te veel voor

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
1. Teksten uit de periode voor 1900							
komen te weinig voor	10	3		5			5
komen in voldoende mate voor	67	74	73	74	100	82	81
komen te veel voor	14	18	18	13		12	10
niet ingevuld	10	5	9	8		6	5
totaal	101	100	100	100	100	100	101

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
2. Teksten uit de periode tussen 1900 en 1945							
komen te weinig voor	14	16	23	24			19
komen in voldoende mate voor	71	66	68	66	91	91	76
komen te veel voor	5	5		3		3	
niet ingevuld	10	13	9	8	9	6	5
totaal	100	100	100	101	100	100	100

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
3. Teksten uit de periode tussen 1945 en 1960							
komen te weinig voor	19	24	18	32	9	9	48
komen in voldoende mate voor	62	61	64	58	82	79	48
komen te veel voor	7	3	5			6	
niet ingevuld	12	13	14	11	9	6	5
totaal	100	101	101	101	100	100	101

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
4. Teksten uit de periode na 1960							
komen te weinig voor	21	32	68	61	9	32	43
komen in voldoende mate voor	50	37	32	34	82	56	43
komen te veel voor	17	11				3	10
niet ingevuld	12	21		5	9	8	5
totaal	100	101	100	100	100	99	101

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
5. Prozateksten							
komen te weinig voor	2	3	5	3		3	14
komen in voldoende mate voor	83	87	82	82	82	91	81
komen te veel voor	5	3		3			
niet ingevuld	10	8	14	13	18	6	5
totaal	100	101	101	101	100	100	100

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
6. Gedichten							
komen te weinig voor	17	24	23	13	3		10
komen in voldoende mate voor	67	63	55	68	73	82	76
komen te veel voor	14	8	9	5	18	9	5
niet ingevuld	2	5	14	13	9	6	10
totaal	100	100	101	99	100	100	101

SL	ZD	DD	DB
HAVO	VWO	HAVO	VWO

7. Toneel							
komen te weinig voor	17	29	9	3	9	21	52
komen in voldoende mate voor	67	61	73	82	73	65	19
komen te veel voor	17	3	5	3	9	6	
niet ingevuld		8	14	13	9	8	29
totaal	101	101	101	101	100	100	100

SL	ZD	DD	DB
HAVO	VWO	HAVO	VWO

8. Fragmenten							
komen te weinig voor	5	5	5		18	6	19
komen in voldoende mate voor	45	55	55	61	55	62	57
komen te veel voor	38	29	23	26	18	21	5
niet ingevuld	12	11	18	13	9	12	19
totaal	100	100	101	100	100	101	100

SL	ZD	DD	DB
HAVO	VWO	HAVO	VWO

9. Korte teksten (4 pagina's of minder)							
komen te weinig voor	33	32	23	24	18	21	10
komen in voldoende mate voor	52	47	59	55	73	68	81
komen te veel voor	2	5	5	5		3	
niet ingevuld	12	16	14	16	9	9	10
totaal	99	100	101	100	100	101	101

SL	ZD	DD	DB
HAVO	VWO	HAVO	VWO

10. Langere teksten (5 pagina's of meer)							
komen te weinig voor	33	26	36	21	9	12	29
komen in voldoende mate voor	48	47	50	55	73	53	62
komen te veel voor	7	13		3		21	
niet ingevuld	12	13	14	21	18	15	10
totaal	100	99	100	100	100	101	101

SL	ZD	DD	DB
HAVO	VWO	HAVO	VWO

11. Zg. 'waardevolle' literatuur							
komen te weinig voor	2		5	3	18	3	33
komen in voldoende mate voor	81	79	82	79	55	77	48
komen te veel voor	5	8		3	18	12	
niet ingevuld	12	13	14	16	9	9	19
totaal	100	100	101	101	100	101	100

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
12 Triviaal- en populaire literatuur							
komen te weinig voor	57	53	59	50	46	35	
komen in voldoende mate voor	29	29	27	29	46	44	81
komen te veel voor	5	3		5		6	14
niet ingevuld	9	16	14	16	9	15	5
totaal	100	101	100	100	101	100	100

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
13 Zakelijke teksten (bijv. kranteartikelen)							
komen te weinig voor	48	50	55	47	64	53	48
komen in voldoende mate voor	33	26	23	26	18	27	19
komen te veel voor	7	5				3	
niet ingevuld	12	18	23	26	18	18	33
totaal	100	99	101	99	100	101	100

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
14 Teksten met een bepaalde dominante werking, bijv. spanning, humor, liefde, levens- problemen							
komen te weinig voor	64	55	73	55	55	53	48
komen in voldoende mate voor	29	29	18	24	36	35	33
komen te veel voor	2	3				3	5
niet ingevuld	5	13	9	21	9	8	14
totaal	100	100	100	100	100	99	100

Ter herinnering: overal waar u in de vragen over het algemeen tegenkomt, betekent dit in tenminste 70 % van de voorkomende gevallen.

- 41 Behandelt u de vragen en opdrachten die bij de inleidingen horen (uiteraard voor zover u de inleidingen aan de orde stelt)?

	SL		ZD	
	HAVO VWO		HAVO VWO	
Altijd/bijna altijd	14	16	14	16
Vaak	14	16	9	8
Zo nu en dan	17	24	23	13
Nooit/zelden	55	45	55	63
Totaal	100	101	101	100

- 42 Behandelt u de vragen en opdrachten die bij de teksten horen (uiteraard voor zover u de teksten aan de orde stelt)?

	SL		ZD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
Altijd/bijna altijd	5	8	9	11	33
Vaak	10	3	9	13	24
Zo nu en dan	24	26	32	13	24
Nooit/zelden	62	63	50	63	19
Totaal	101	100	100	100	100

43. Hoe stelt u de vragen en opdrachten over het algemeen aan de orde nadat de inleiding gelezen is?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	SL		ZD	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1. Ik behandel de vragen en opdrachten niet.	47	62	46	61
2. Maken de leerlingen eerst schriftelijk, waarna ik ze behandel.	26	19	27	21
3. Stel ik direct mondeling klassikaal aan de orde.	16	19	23	5
4. Combinatie 2 + 3.	5			3
5. Iets anders is over het algemeen van toepassing.	5		5	11
Totaal	99	100	101	101

44. Hoe stelt u de vragen en opdrachten uit het 'Arbeitsheft' over het algemeen aan de orde nadat de tekst gelezen is?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	SL		ZD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
1. Ik behandel de vragen en opdrachten niet.	62	61	50	66	24
2. Maken de leerlingen eerst schriftelijk, waarna ik ze behandel.	19	11	27	21	10
3. Stel ik direct mondeling klassikaal aan de orde.	19	24	23	8	14
4. Combinatie 2 + 3.		3		5	5
5. Iets anders is over het algemeen van toepassing.					10
Niet ingevuld					38
Totaal	100	99	100	100	101

45. In welke mate maakt u over het algemeen bij de behandeling van de vragen en opdrachten gebruik van onderstaande groeperingsvormen als voorbereiding op een klassikale behandeling van de vragen en opdrachten?

Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

1 = altijd/bijna altijd

2 = vaak

3 = af en toe

4 = nooit/zelden

	SL		ZD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
1. De leerlingen werken individueel.					
altijd/bijna altijd	16	15	14	13	24
vaak	7	7	9	11	24
af en toe					10
nooit/zelden				3	5
niet ingevuld	13	8	23	4	14
niet van toepassing	65	70	55	69	24
totaal	101	100	101	100	101

	SL		ZD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
2. De leerlingen werken in tweetallen.					
altijd/bijna altijd	2	3	9	3	5
vaak	8	7	14	3	14
af en toe	12	10	9	11	14
nooit/zelden	5	2	5	3	14
niet ingevuld	8	8	9	13	5
niet van toepassing	65	70	55	68	48
totaal	100	100	101	101	100

	SL		ZD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
3. De leerlingen werken in groepjes van meer dan 2.					
altijd/bijna altijd					5
vaak					10
af en toe	8		5		5
nooit/zelden	12	15	9	5	29
niet ingevuld	15	15	36	21	3
niet van toepassing	65	70	55	68	48
totaal	100	100	100	99	100

46. In welke mate biedt u over het algemeen 'eigen' op schrift gestelde vragen en opdrachten aan, d.w.z. vragen en opdrachten die niet in het boek staan, bij de behandeling van een hoofdstuk?

	SL		ZD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
1. Ik bied over het algemeen geen eigen vragen en opdrachten aan.	33	50	50	58	38
2. Ik bied over het algemeen enkele eigen vragen en opdrachten aan.	50	40	46	29	57
3. Ik bied over het algemeen veel eigen vragen en opdrachten aan.	14	8	5	13	
Niet ingevuld	2	3			5
Totaal	99	101	101	100	100

47. In welke mate biedt u over het algemeen 'eigen' op schrift gestelde vragen en opdrachten aan, d.w.z. vragen en opdrachten die niet in het boek staan, bij de behandeling van een tekst?

	SL		ZD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
1. Ik bied over het algemeen geen eigen vragen en opdrachten aan.	33	47	36	47	38
2. Ik bied over het algemeen enkele eigen vragen en opdrachten aan.	52	47	46	37	57
3. Ik bied over het algemeen veel eigen vragen en opdrachten aan.	12	3	18	13	5
Niet ingevuld	2	3		3	
Totaal	99	100	100	100	100

48. Bent u tevreden over de vragen en opdrachten?

	SL		ZD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
Ja	10	8	18	21	14
Gaat wel	38	47	50	34	62
Nee	45	32	23	29	19
Niet ingevuld	7	13	9	16	5
Totaal	100	100	100	100	100

49. Wat is uw oordeel over de moeilijkheidsgraad van het taalgebruik van de vragen en opdrachten? Het gaat erom wat over het algemeen van toepassing is. Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	SL		ZD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
1. Het taalgebruik is over het algemeen te makkelijk.		3		5	5
2. Het taalgebruik sluit over het algemeen goed aan bij het niveau van de leerlingen.	71	71	55	71	86
3. Het taalgebruik is over het algemeen te moeilijk.		14 8		23 5	
Niet ingevuld		14 18		18 24	10
Totaal		99 100		101 100	101

50. Wat is uw oordeel over de moeilijkheidsgraad van de vragen en opdrachten? Het gaat erom wat over het algemeen van toepassing is.

	SL		ZD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
Te makkelijk	19	18		18	
Redelijk	52	55	59	21	71
Goed	7	5	18	32	24
Te moeilijk		7		9 5	
Niet ingevuld	14	21	14	24	5
Totaal	99	99	100	100	100

Toelichting: vraag 51 heeft betrekking op de inleidingen van het boek, vraag 52 heeft betrekking op de teksten van het boek.

51. Wilt u hieronder aangeven wat uw oordeel is over de mate waarin de volgende soorten vragen en opdrachten m.b.t. de inleidingen voorkomen?

Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

1 = komen te weinig voor

2 = komen in voldoende mate voor

3 = komen te veel voor

	SL		ZD		
	HAVO VWO		HAVO VWO		
1. Vragen naar feitenkennis.					
komen te weinig voor		2		3	
komen in voldoende mate voor	57	50	68	55	
komen te veel voor	14	21	9	8	
niet ingevuld	26	29	23	34	
totaal	99	100	100	100	

	SL		ZD	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO
2. Vragen naar inzicht				
komen te weinig voor	24	40	41	32
komen in voldoende mate voor	48	24	27	37
komen te veel voor		5		5
niet ingevuld	29	31	27	32
totaal	101	100	100	101

	SL		ZD	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO
3. Productief-creatieve vragen en opdrachten (zelf schrijven, dramatiseren, collage maken, enz).				
komen te weinig voor	41	42	50	37
komen in voldoende mate voor	29	16	18	18
komen te veel voor		3		
niet ingevuld	31	40	32	45
totaal	101	101	100	100

	SL		ZD	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO
4. Evaluatieve vragen (vragen naar een oordeel).				
komen te weinig voor	38	53	46	37
komen in voldoende mate voor	31	11	23	26
komen te veel voor		3		5
niet ingevuld	31	34	27	37
totaal	100	101	101	100

	SL		ZD	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO
5. Gesloten vragen (vragen waarop slechts één antwoord goed is)				
komen te weinig voor		8		9
komen in voldoende mate voor	57	45	41	37
komen te veel voor	19	16	18	18
niet ingevuld	24	31	32	37
totaal	100	100	100	100

	SL		ZD	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO
6. Open vragen (vragen waarop meerdere antwoorden goed zijn).				
komen te weinig voor	31	34	18	18
komen in voldoende mate voor	45	37	50	45
komen te veel voor				
niet ingevuld	24	29	32	37
totaal	100	100	100	100

52. Wilt u hieronder aangeven wat uw oordeel is over de mate waarin de volgende soorten vragen en opdrachten m.b.t. de teksten voorkomen? Gelieve per schooltype het cijfer omcirkelen dat van toepassing is.

1 = komen te weinig voor
2 = komen in voldoende mate voor
3 = komen te veel voor

SL	ZD	DB
HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO

1. Vragen naar feitenkennis.

komen te weinig voor	7	5	5	29
komen in voldoende mate voor	45	50	41	40
komen te veel voor	12	8	23	13
niet ingevuld	36	37	36	42
totaal	100	100	100	100

SL	ZD	DB
HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO

2. Vragen naar inzicht.

komen te weinig voor	19	24	32	24	12
komen in voldoende mate voor	48	40	32	34	88
komen te veel voor					
niet ingevuld	33	37	36	42	
totaal	100	101	100	100	100

SL	ZD	DB
HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO

3. Vragen en opdrachten m.b.t. de inhoud van de teksten.

komen te weinig voor	14	11	9	11	41
komen in voldoende mate voor	43	47	55	45	53
komen te veel voor	7	3		3	
niet ingevuld	36	40	36	42	6
totaal	100	101	100	101	100

SL	ZD	DB
HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO

4. Vragen en opdrachten m.b.t. de vorm van de teksten.

komen te weinig voor	24	40	27	13	35
komen in voldoende mate voor	36	18	32	42	59
komen te veel voor	5	3			
niet ingevuld	36	40	41	45	6
totaal	101	101	100	100	100

SL	ZD	DB
HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO

5. Productief-creatieve vragen en opdrachten (zelf schrijven, dramatiseren, collage maken, enz.).

komen te weinig voor	26	29	50	29	41
komen in voldoende mate voor	29	18	5	16	41
komen te veel voor	2				6
niet ingevuld	43	53	46	55	12
totaal	100	100	101	100	100

	SL		ZD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
6. Vragen en opdrachten die tot doel hebben het laten verwoorden en verdiepen van de leeservaringen van de leerlingen.					
komen te weinig voor	33	47	46	21	47
komen in voldoende mate voor	29	11	14	26	47
komen te veel voor	2			3	
niet ingevuld	36	42	41	50	6
totaal	100	100	101	100	100
	SL		ZD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
7. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen.					
komen te weinig voor	45	45	55	40	41
komen in voldoende mate voor	14	11	5	11	53
komen te veel voor	2				
niet ingevuld	38	45	41	50	6
totaal	99	101	101	101	100
	SL		ZD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
8. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de maatschappelijke werkelijkheid.					
komen te weinig voor	38	40	55	40	47
komen in voldoende mate voor	21	16	5	13	47
komen te veel voor	2				
niet ingevuld	38	45	41	47	6
totaal	99	101	101	100	100
	SL		ZD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
9. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de historische context.					
komen te weinig voor	29	29	23	13	65
komen in voldoende mate voor	36	29	36	34	35
komen te veel voor				3	
niet ingevuld	36	42	41	50	
totaal	101	100	100	100	100
	SL		ZD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
10. Evaluatieve vragen (vragen naar een oordeel).					
komen te weinig voor	38	40	41	32	24
komen in voldoende mate voor	24	13	14	13	77
komen te veel voor				3	
niet ingevuld	38	47	46	53	
totaal	100	100	101	101	101

	SL		ZD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
11. Gesloten vragen (vragen waarop slechts één antwoord goed is).					
komen te weinig voor	5	3	5	8	24
komen in voldoende mate voor	45	45	36	21	71
komen te veel voor	17	11	14	18	
niet ingevuld	33	42	46	53	6
totaal	100	101	101	100	101

	SL		ZD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
12 Open vragen (vragen waarop meerdere antwoorden goed zijn)					
komen te weinig voor	24	24	27	18	18
komen in voldoende mate voor	43	34	23	26	77
komen te veel voor			5	5	6
niet ingevuld	33	42	46	50	
totaal	100	100	101	99	101

53	Wat is uw oordeel over de variatie in de vragen en opdrachten?				
	SL		ZD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
Voldoende	17	13	5	8	10
Redelijk	26	34	32	32	62
Onvoldoende	29	24	32	21	19
Niet ingevuld	29	29	32	40	10
Totaal	101	100	101	101	101

54.	Wat is uw oordeel over de hoeveelheid vragen en opdrachten?				
	SL		ZD		DB
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
Te weinig	2	3	18	8	48
Voldoende	31	24	27	42	52
Te veel	48	50	27	18	
Niet ingevuld	19	24	27	32	
Totaal	100	101	99	100	100

55	Besteedt u aandacht aan de illustraties?									
	KB		SL		ZD		DD		DB	
	n=31	n=36	n=42	n=38	n=22	n=38	n=11	n=34	n=21	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	
Nooit/zelden	39	17	26	29	5	18	9	15	38	
Af en toe	48	61	57	45	64	55	46	44	43	
Vaak	7	14	5	16	27	18	36	29	19	
Altijd/bijna altijd	7	8	10	11	5	8	9	12		
Niet ingevuld			2							
Totaal	101	100	100	101	101	99	100	100	100	

56. Bent u tevreden over de illustraties van het boek?

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
Ja	10	14	10	13	36	26	27	59	19
Gaat wel	42	47	55	58	46	45	36	35	48
Nee	45	39	33	29	18	26	27	6	33
Niet ingevuld	3		2		3		9		
Totaal	100	100	100	100	100	100	99	100	100

57. Wat is uw oordeel over de mate waarin de tekst voorzien is van illustraties?

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
Te weinig illustraties	84	69	57	45	73	50	18	18	62
Voldoende illustraties	16	28	38	55	27	47	82	82	38
Te veel illustraties			2						
Niet ingevuld		3	2		3				
Totaal	100	100	99	100	100	100	100	100	100

58. Wat is uw oordeel over de illustraties van het boek m b t. de onderstaande aspecten? Het gaat erom wat over het algemeen van toepassing is

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
1 Het onderschrift van de illustraties									
onvoldoende	39	39	19	26	36	29	9		57
redelijk	41	27	57	58	50	42	82	62	14
goed	10	17	10	5	9	18	18	24	10
niet ingevuld	10	17	14	11	5	11	6		19
totaal	100	100	100	100	100	100	100	101	100
2. De aandacht die in de inleiding zelf wordt besteed aan de illustraties									
onvoldoende	68	61	50	63	46	47	46	44	57
redelijk	22	22	33	24	46	34	46	41	5
goed		6	2		5	8	9	9	5
niet ingevuld	10	11	14	13	3	11	6		33
totaal	100	100	99	100	100	100	101	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
3. De functionaliteit van de illustraties, d.w.z. de informatie die uit de illustratie af te leiden is.									
onvoldoende	42	41	52	53	27	32	27	12	43
redelijk	45	42	38	45	59	53	55	71	38
goed	10	14	2	3	14	11	18	18	10
niet ingevuld	3	3	7			5			10
totaal	100	100	99	101	100	101	100	101	101

59. Maakt u bij de behandeling van een hoofdstuk gebruik van audiovisueel materiaal?

	KB		SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
Nooit/ zelden	42	28	36	47	41	40	27	44	91
Af en toe	32	42	60	47	55	42	64	47	10
Vaak	23	28	2	3	5	18	9	9	
Altijd/ bijna altijd	3	3		3					
Niet ingevuld			2						
Totaal	100	101	100	100	101	100	100	100	101

60. Maakt u bij de behandeling van een tekst gebruik van audiovisueel materiaal?

	SL		ZD		DD		DB
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO
Nooit/zelden	45	47	36	29	46	32	76
Af en toe	52	45	55	55	55	59	24
Vaak		3	5	13		6	
Altijd/bijna altijd		3	5	3			
Niet ingevuld	2	3			3		
Totaal	99	101	101	100	101	100	100

61. Beschikt u over het bij 'Durchblicke' behorende 'Lehrerheft'?

Ja	95
Nee	5
Totaal	100

Toelichting: indien u 'nee' heeft ingevuld kunt u verder gaan met Deel IV van de vragenlijst.

62. Maakt u bij de behandeling van een hoofdstuk c q tekst in de klas over het algemeen gebruik van de in het 'Lehrerheft' aangeboden informatie?
Per schooltype slechts één antwoordmogelijkheid aankruisen.

HAVO

1. Ik maak over het algemeen geen gebruik van de informatie	5
2. Ik maak over het algemeen weinig gebruik van de informatie	30
3. Ik maak over het algemeen tamelijk veel gebruik van de informatie	45
4. Ik maak over het algemeen veel gebruik van de informatie	20
Totaal	100

- 63 Bent u tevreden over de informatie uit het 'Lehrerheft'?

HAVO

Ja	45
Gaat wel	55
Nee	
Totaal	100

- 64 Wat is uw oordeel over de mate waarin de volgende soorten informatie in het 'Lehrerheft' voorkomen? Gelieve te omcirkelen wat van toepassing is

- 1 = komen niet voor, maar mis ik ook niet
2 = komen niet of te weinig voor
3 = komen in voldoende mate voor
4 = komen te veel voor

HAVO

1 De achterliggende algemene onderwijsdoelen.	
komen niet voor, maar mis ik ook niet	20
komen niet of te weinig voor	35
komen in voldoende mate voor	35
komen te veel voor	
niet ingevuld	10
totaal	100

HAVO

2. De specifieke vakdoelen	
komen niet voor, maar mis ik ook niet	15
komen niet of te weinig voor	45
komen in voldoende mate voor	30
komen te veel voor	
niet ingevuld	10
totaal	100

HAVO

3 Veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen bij de docent	
komen niet voor, maar mis ik ook niet	20
komen niet of te weinig voor	25
komen in voldoende mate voor	45
komen te veel voor	
niet ingevuld	10
totaal	100

HAVO

4 Aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen	
komen niet voor, maar mis ik ook niet	5
komen niet of te weinig voor	30
komen in voldoende mate voor	50
komen te veel voor	
niet ingevuld	15
totaal	100

HAVO

5 Aanwijzingen voor samenwerking met collega's van de andere talensecties	
komen niet voor, maar mis ik ook niet	70
komen niet of te weinig voor	20
komen in voldoende mate voor	
komen te veel voor	
niet ingevuld	10
totaal	100

HAVO

6 Veronderstelde beginsituatie van de leerling	
komen niet voor, maar mis ik ook niet	40
komen niet of te weinig voor	35
komen in voldoende mate voor	10
komen te veel voor	
niet ingevuld	15
totaal	100

HAVO

7 Informatie over het uittesten van de methode	
komen niet voor, maar mis ik ook niet	60
komen niet of te weinig voor	25
komen in voldoende mate voor	5
komen te veel voor	
niet ingevuld	10
totaal	100

HAVO

8. Aanvullende informatie m.b.t. de hoofdstukken.	
komen niet voor, maar mis ik ook niet	40
komen niet of te weinig voor	20
komen in voldoende mate voor	35
komen te veel voor	
niet ingevuld	5
totaal	100

HAVO

9. Literatuurverwijzingen	
komen niet voor, maar mis ik ook niet	20
komen niet of te weinig voor	45
komen in voldoende mate voor	25
komen te veel voor	
niet ingevuld	10
totaal	100

HAVO

10. Aanwijzingen voor de behandeling van de hoofdstukken.	
komen niet voor, maar mis ik ook niet	10
komen niet of te weinig voor	45
komen in voldoende mate voor	35
komen te veel voor	
niet ingevuld	10
totaal	100

HAVO

11. Interpretaties bij de teksten	
komen niet voor, maar mis ik ook niet	
komen niet of te weinig voor	35
komen in voldoende mate voor	60
komen te veel voor	
niet ingevuld	5
totaal	100

HAVO

12. Leeservaringen van leerlingen e a m b t de teksten	
komen niet voor, maar mis ik ook niet	35
komen niet of te weinig voor	45
komen in voldoende mate voor	10
komen te veel voor	
niet ingevuld	10
totaal	100

HAVO

13. Aanwijzingen voor de behandeling van de teksten.

komen niet voor, maar mis ik ook niet	
komen niet of te weinig voor	45
komen in voldoende mate voor	45
komen te veel voor	
niet ingevuld	10
totaal	100

HAVO

14. Voorstellen voor de toetsing (proefwerken)

komen niet voor, maar mis ik ook niet	55
komen niet of te weinig voor	35
komen in voldoende mate voor	
komen te veel voor	
niet ingevuld	10
totaal	100

DEEL IV DE BEHOEFTE AAN EEN NIEUW BOEK

In deze rubriek worden u een aantal vragen voorgelegd die betrekking hebben op de mogelijke behoefte aan een nieuw boek voor het literatuuronderwijs Duits.

U gelieve onderstaande vragen voor beide schooltypen in te vullen ook indien u op dit moment niet op beide schooltypen lesgeeft.

Indien uw school geen HAVO- of VWO-afdeling heeft, kunt u zich tot 1 schooltype beperken.

65. Heeft u behoefte aan een nieuw leerboek voor het literatuuronderwijs?

Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	n=43	n=47	n=60	n=63	n=45	n=46	n=28	n=36	n=22	n=20
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1. Ja	58	62	62	54	64	48	64	44	68	75
2. Nee, met het boek dat ik heb, kan ik best uit de voeten.	28	30	20	35	22	44	25	53	27	15
3. Nee, ik werk liever met los materiaal, bijv. readers	7	2	7	3	4	4	4	3		5
4. Nee, iets anders is van toepassing.	5	4	5	2	7	4	4			5
Niet ingevuld	2	2	7	6	2		4		5	
Totaal	100	100	101	100	99	100	101	100	100	100

Toelichting: Indien u bij beide schooltypen 'nee' hebt ingevuld hoeft u de enquête verder niet in te vullen. Op de laatste pagina van de enquête staat hoe u deze kunt retourneren.

66. Dient het boek informatie m.b.t. de literatuurgeschiedenis te bevatten?

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	n=25	n=29	n=37	n=34	n=29	n=22	n=18	n=16	n=15	n=15
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
Ja	96	100	97	100	97	100	100	100	93	100
Nee	4		3		3				7	
Totaal	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Indien u bij beide schooltypen 'nee' heeft ingevuld kunt u verder gaan met vraag 69.

67. Hoe dient de literaire informatie aangeboden te worden?

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	n=24	n=29	n=36	n=34	n=28	n=22	n=18	n=16	n=14	n=15
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1. Systematisch in een chronologisch overzicht van de literatuurgeschiedenis.	58	62	56	62	57	68	56	75	36	33
2. Niet systematisch chronologisch, maar uitgaande van de teksten en wel in functie van de teksten.	38	31	33	24	36	27	44	25	64	67
3. Combinatie 1 + 2.		3		6						
4. Iets anders.	4	3	8	9	7	5				
Totaal	100	99	100	101	100	100	100	100	100	100

68. In welke mate dient het boek onderstaande soorten informatie te bevatten?
Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

1 = geen

2 = weinig

3 = tamelijk veel

4 = veel

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1. Biografische informatie (bijv. gegevens over het leven van een schrijver)										
geen			3	6	4					
weinig	54	41	75	65	57	41	50	44	86	60
tamelijk veel	29	45	14	24	39	36	44	56	14	40
veel	17	14	6	6	23		6			
niet ingevuld			3							
totaal	100	100	101	101	100	100	100	100	100	100
2. Literair- en cultuurhistorische informatie (bijv. ontstaan en kenmerken van een stroming)										
geen			3							
weinig	17		25	12	46	18	33	6	43	13
tamelijk veel	46	41	56	56	36	36	50	63	50	53
veel	38	59	17	32	18	46	17	31	7	33
totaal	101	100	101	100	100	100	100	100	100	99

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO	
3. Sociaal-politiek-economische informatie (bijv. politieke gebeurtenissen, industrialisering)										
geen	4	10								
weinig	33	18	22	6	32	5	17		57	7
tamelijk veel	33	25	64	68	54	55	72	75	36	73
veel	21	41	11	27	14	41	11	25	7	20
niet ingevuld	9	6	3							
totaal	100	100	100	101	100	101	100	100	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO	
4. Literair-theoretische informatie (bijv. versleer, literaire begrippen)										
geen	4		3		32	9	11	6		
weinig	63	38	72	47	54	27	72	44	86	53
tamelijk veel	25	38	17	38	14	46	17	38	7	40
veel	4	24	6	15		18		13	7	7
niet ingevuld	4		3							
totaal	100	100	101	100	100	100	100	101	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO	
5. Literair-sociologische informatie (bijv. reacties van lezers; nu en vroeger)										
geen	17	6	17	12	18	5	28	25	21	13
weinig	50	41	33	29	29	23	33	31	57	47
tamelijk veel	17	31	31	47	46	50	33	38	21	27
veel	8	17	17	9	7	23	6	6		13
niet ingevuld	8	5	3	3						
totaal	100	100	101	100	100	101	100	100	99	100

69. Dient het boek teksten te bevatten?

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	n=25 n=29		n=37 n=34		n=29 n=22		n=18 n=16		n=15 n=15	
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO	
Ja	92	86	87	92	97	96	100	94	100	100
Nee	8	14	14	9	3	5		6		
Totaal	100	100	101	101	100	101	100	100	100	100

Indien u bij beide schooltypen 'nee' heeft ingevuld kunt u verder gaan met vraag 73.

70. Dient het boek leestips ('Textvorschläge') te bevatten?

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	n=23	n=25	n=32	n=31	n=28	n=21	n=18	n=15	n=15	n=15
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
Ja	96	96	94	94	82	81	83	87	100	93
Nee	4	4	3	3	18	19	17	13		
Niet ingevuld			3	3						7
Totaal	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

71. Hoe dienen de teksten geordend te zijn?

Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1 Chronologisch aan de literatuurgeschiedenis.	48	64	47	58	39	62	39	53	20	13
2. Naar genres	4		3	7	4	5	6	7		7
3. Naar thema's.	22	8	13	7	18	5	17	13	20	33
4. Naar auteurs.			3	3			6	7		
5. Opklimmend in moeilijkheidsgraad.	4	4			4		6			
6. Opklimmend in moeilijkheidsgraad met een grote variatie in genres, thema's en dominante werking (bijv. vooral droevig, vooral om te lachen).	22	24	31	26	18	5	28	20	47	33
7. Iets anders.			3		18	24			13	13
Totaal	100	100	100	101	101	101	102	100	100	99

72. In welke mate dient het boek onderstaande soorten van teksten te bevatten?

Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

- 1 = alle/ bijna alle
 2 = het merendeel
 3 = een redelijk aantal
 4 = een enkele
 5 = geen

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1. Teksten voor 1900										
alle/bijna alle										
het merendeel	4						6	7	7	7
een redelijk aantal	57	88	65	90	70	90	61	80	33	60
een enkele	35	8	36	10	26	5	33	13	60	33
geen					4					
niet ingevuld	4	4				5				
totaal	100	100	101	100	100	100	100	100	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
7. Toneel (dramateksten)										
alle/bijna alle							6			
het merendeel	4	4	13	17			7			
een redelijk aantal	35	60	48	57	37	50	56	73	47	40
een enkele	52	32	32	20	59	40	39	20	53	47
geen	4				4	5				13
niet ingevuld	4	4	7	7		5				
totaal	99	100	100	101	100	100	101	100	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
8. Fragmenten										
alle/bijna alle										
het merendeel	13	20	10	10	7		6	7	7	7
een redelijk aantal	44	36	39	43	48	25	50	53	40	47
een enkele	39	36	26	27	33	40	33	27	47	33
geen			13	10	11	30	11	13	7	13
niet ingevuld	4	8	13	10		5				
totaal	100	100	101	100	99	100	100	100	101	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
9. Korte teksten (4 pagina's of minder)										
alle/bijna alle		4	7	7	11	10	11	7		
het merendeel	35	20	39	33	33	35	28	20	40	33
een redelijk aantal	39	40	36	40	44	40	50	67	60	60
een enkele	22	24	13	13	11	10	11	7		
geen		4								
niet ingevuld	4	8	5	7		5				7
totaal	100	100	100	100	99	100	100	101	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
10. Langere teksten (5 pagina's of meer)										
alle/bijna alle			3	3			6	7		
het merendeel	9	20	3		5		7			7
een redelijk aantal	22	16	23	33	33	35	33	47	27	27
een enkele	39	36	48	43	41	40	44	27	67	47
geen	22	24	16	13	26	15	17	13	7	20
niet ingevuld	9	4	7	7		5				
totaal	101	100	100	99	100	100	100	101	101	101

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
11. Zg. 'waardevolle' literatuur										
alle/bijna alle	9	8	7	13			22	27		
het merendeel	22	48	19	17	19	20	17	27	27	47
een redelijk aantal	48	44	55	57	59	70	50	40	73	40
een enkele	17		10	7	19	5	11	7		
geen					4	5				
niet ingevuld	4		10	7						13
totaal	100	100	101	101	101	100	100	101	100	100
	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
12. Triviaal- en populaire literatuur										
alle/bijna alle								7		7
het merendeel	4		10	13			6	7		
een redelijk aantal	17	24	52	33	41	35	33	7	40	20
een enkele	57	60	29	43	52	50	44	53	60	60
geen	22	12	3	3	7	10	17	20		13
niet ingevuld		4	7	7		5		7		
totaal	100	100	101	99	100	100	100	101	100	100
	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
13. Zakelijke teksten (bijv. kranteartikelen)										
alle/bijna alle	4	4								7
het merendeel	4		7	3						
een redelijk aantal		8	26	27	22	30	17	20	7	13
een enkele	35	40	39	33	37	35	39	40	53	33
geen	44	40	23	27	37	30	44	33	40	40
niet ingevuld	13	8	5	10	4	5		7		7
totaal	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
14 Teksten met een bepaalde dominante werking, bijv. spanning, humor, liefde, levensproblemen										
alle/bijna alle	9	12			4	5				
het merendeel	9	4	13	13	30	20	22	7	27	13
een redelijk aantal	30	40	65	60	44	40	44	40	60	40
een enkele	26	20	10	17	19	25	28	53	13	40
geen	17	8	7	7		5				
niet ingevuld	9	16	5	3	4	5	6			7
totaal	100	100	100	100	101	100	100	100	100	100

73. Dient het boek vragen en opdrachten te bevatten?

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	n=25	n=29	n=37	n=34	n=29	n=22	n=18	n=16	n=15	n=15
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
Ja	64	55	81	77	72	59	72	69	73	93
Nee	36	45	19	24	28	41	28	32	27	7
Totaal	100	100	100	101	100	100	100	101	100	100

Indien u bij beide schooltypen 'nee' heeft ingevuld kunt u verder gaan met vraag 77.

74. Hoe dienen de vragen en opdrachten gepresenteerd te worden?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	n=16	n=16	n=30	n=26	n=21	n=13	n=13	n=11	n=11	n=14
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1. Aan het eind van elk hoofdstuk.	50	44	63	62	71	54	62	55	91	93
2. Achter in het tekstboek	13	12	7	8	19	16	8		9	7
3. In een apart werkboek	38	44	30	31	10	31	31	46		
Totaal	101	100	100	101	100	101	101	101	100	100

75. In welke mate dient het boek de volgende soort vragen en opdrachten m.b.t. de inleidingen te bevatten? Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

- 1 = alle/bijna alle
2 = het merendeel
3 = een redelijk aantal
4 = een enkele
5 = geen

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1. Vragen naar feitenkennis.										
alle/bijna alle	6		3	4			23			
het merendeel	13	31	13	8	29		31	9	18	14
een redelijk aantal	69	44	53	73	62	69	31	82	36	50
een enkele	6	13	23	15	10	23	15		27	21
geen	6	13	3		8		9		9	7
niet ingevuld			5						9	7
totaal	100	101	100	100	101	100	100	100	99	99

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
2. Vragen naar inzicht.										
alle/bijna alle										
het merendeel	25	50	10	31	10	46	8	46	18	50
een redelijk aantal	56	38	57	58	77	46	70	36	55	29
een enkele	19	13	27	12	14		23	9	9	14
geen			3				9		9	7
niet ingevuld			3		8				9	
totaal	100	101	100	101	101	100	101	100	100	100

KB	SL	ZD	DD	DB
HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO VWO

3. Productief-creatieve vragen en opdrachten (zelf schrijven, dramatiseren, collage maken, enz.).

alle/bijna alle	6	6	5	8		
het merendeel	6	13	3	8	15	15
een redelijk aantal	38	38	20	27	48	31
een enkele	25	38	50	39	19	23
geen	19	5	23	23	5	15
niet ingevuld	6		3	4	8	8
totaal	100	100	99	101	100	100

KB	SL	ZD	DD	DB
HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO VWO

4. Evaluatieve vragen (vragen naar een oordeel).

alle/bijna alle			4	5	8		
het merendeel	6	19	10	12	9	8	18
een redelijk aantal	50	63	47	73	48	39	62
een enkele	38	13	27	4	29	29	15
geen	6	6	10	4	10	8	23
niet ingevuld			7	4		8	
totaal	100	101	101	101	101	100	100

KB	SL	ZD	DD	DB
HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO VWO

5. Gesloten vragen (vragen waarop slechts één antwoord goed is).

alle/bijna alle			3	10	8		
het merendeel	6	13	13	7	10	23	9
een redelijk aantal	38	19	60	58	57	39	23
een enkele	19	25	13	23	10	39	31
geen	38	38	7	8	10		15
niet ingevuld		5	3	4	3		9
totaal	101	100	99	100	100	101	100

KB	SL	ZD	DD	DB
HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO VWO	HAVO VWO

6. Open vragen (vragen waarop meerdere antwoorden goed zijn)

alle/bijna alle	13	19	3	4	5		
het merendeel	13	19	10	8	14	23	15
een redelijk aantal	63	44	50	73	43	54	46
een enkele	13	13	27	15	38	15	15
geen			7				23
niet ingevuld		6	3		8		9
totaal	102	101	100	100	100	100	99

76. In welke mate dient het boek de volgende soort vragen en opdrachten m.b.t. de teksten te bevatten? Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

1 = alle/bijna alle
 2 = het merendeel
 3 = een redelijk aantal
 4 = een enkele
 5 = geen

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1. Vragen naar feitenkennis.										
alle/bijna alle		6					23	9		
het merendeel	6	13	7		10		15	9	9	14
een redelijk aantal	50	38	53	65	48	31	46	64	36	36
een enkele	19	19	30	27	24	39	8	9	55	43
geen	19	25	3	4	5		8	9		
niet ingevuld		6	7	4	14	31				7
totaal	100	101	100	100	101	101	100	100	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
2. Vragen naar inzicht.										
alle/bijna alle			3		8					
het merendeel	20	38	23	46	19	33	23	55	9	50
een redelijk aantal	44	44	40	46	67	51	62	36	73	43
een enkele	31	6	27	8	10		15	9	18	7
geen		6			8					
niet ingevuld	5	6	7		5					
totaal	100	100	100	100	101	100	100	100	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
3. Vragen en opdrachten m.b.t. de inhoud van de teksten.										
alle/bijna alle			3	4	5	8	8			
het merendeel	19	44	13	12	24	15	15	18	18	14
een redelijk aantal	63	44	53	62	68	54	62	55	73	79
een enkele	19	13	17	15		8	8	18	9	7
geen			3		8					
niet ingevuld			10	8	3	8	8	9		
totaal	101	101	99	101	100	101	101	100	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
4. Vragen en opdrachten m.b.t. de vorm van de teksten.										
alle/bijna alle										
het merendeel		8	5	8						14
een redelijk aantal	19	31	30	62	24	31	46	73	36	43
een enkele	81	56	50	19	57	39	54	27	55	29
geen		6	3	4	10	8				
niet ingevuld			13	8	9	23			9	14
totaal	100	101	101	101	100	101	100	100	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO		HAVO VWO	
5. Productief-creatieve vragen en opdrachten (zelf schrijven, dramatiseren, collage maken, enz).										
alle/bijna alle					5					
het merendeel	6	6	3	8	8		9		7	
een redelijk aantal	19	19	27	19	29	23	31	18	9	14
een enkele	38	38	37	42	48	39	39	37	73	64
geen	38	31	27	27	8	7	31	36	18	7
niet ingevuld		6	7	4	10	23				7
totaal	101	100	101	100	100	100	101	100	100	99

	KE		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
6. Vragen en opdrachten die tot doel hebben het laten ver- woorden en verdiepen van de leeservaringen van de leer- lingen.										
alle/bijna alle		6	3	4			8	9		
het merendeel		6	13	15	19	23		9		
een redelijk aantal	50	63	37	46	43	46	46	55	46	64
een enkele	38	13	37	35	24	8	46	27	55	29
geen	13	13	3							
niet ingevuld			7		14	23				7
totaal	101	101	100	100	100	100	100	100	101	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
7. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen										
alle/bijna alle	6	13	3	4						
het merendeel	6	6	17	12						
een redelijk aantal	44	63	40	54	24	15	23	27	55	50
een enkele	44	13	27	27	19	23	46	18	46	43
geen		6	7	4			8			
niet ingevuld			7		14	23				7
totaal	100	101	101	101	100	100	100	100	101	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
8. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de maatschappelijke werkelijk- heid.										
alle/bijna alle		6	3	4			8			
het merendeel	19	31	7	15	14	39	8	36	18	14
een redelijk aantal	56	50	60	69	67	39	54	55	55	50
een enkele	19	6	17	8	10	8	31	9	27	29
geen		6	7	4						
niet ingevuld		6	7		10	15				7
totaal	100	99	101	100	101	101	101	100	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
9. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de historische context.										
alle/bijna alle		6		4						
het merendeel	19	19	7	4	5	31	8	27		
een redelijk aantal	44	56	47	66	48	46	39	46	18	50
een enkele	38	13	33	19	33	8	54	27	82	36
geen		6		3		5 8				7
niet ingevuld				10 8		10 8				7
totaal	101	100	100	101	101	101	101	100	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
10. Evaluatieve vragen (vragen naar een oordeel).										
alle/bijna alle	6	6	3	4	5	8				
het merendeel	6		7	12	14	23	8	18		7
een redelijk aantal	44	63	43	58	38	23	46	55	55	50
een enkele	31	19	33	19	29	23	31	27	46	43
geen	13	6	7	4			15			
niet ingevuld		6	7	4	14	23				
totaal	100	100	100	101	100	100	100	100	101	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
11. Gesloten vragen (vragen waarop slechts één antwoord goed is)										
alle/bijna alle							8			
het merendeel			17	8	10		15	18	9	7
een redelijk aantal	38	19	57	50	43	39	23	27	36	50
een enkele	19	31	13	31	19	23	39	46	46	36
geen	38	44	7	8	14	15	8		9	7
niet ingevuld	6	6	7	4	14	23	8	9		
totaal	101	100	101	101	100	100	101	100	100	100

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
12. Open vragen (vragen waarop meerdere antwoorden goed zijn).										
alle/bijna alle	13	19	7	8	5				7	
het merendeel	6		3	12	10	15	15	36	7	
een redelijk aantal	63	56	57	65	43	54	54	64	64	50
een enkele	19	13	23	15	10		23		36	36
geen		6	3		19	8	8			
niet ingevuld		6	7		14	23				
totaal	101	100	100	100	101	100	100	100	100	100

77. Dient het boek ondersteunend audiovisueel materiaal te bevatten?
Per schooltype kunt u meer dan één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	n=25	n=29	n=37	n=34	n=29	n=22	n=18	n=16	n=15	n=15
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1. Nee.	8	10	8	6	17	14	22	13	20	20
2. Ja, audio materiaal (bijv cassettes).	52	55	62	65	59	68	44	56	60	67
3. Ja, visueel materiaal (dia's, foto's)	40	48	38	41	31	36	33	38	20	27
4. Ja, audio-visueel materiaal (video).	68	66	67	74	62	69	56	69	47	53

78. Wat dient de docentenhandleiding van het boek te bevatten? Gelieve per schooltype de cijfers te omcirkelen van die elementen die u in de docentenhandleiding opgenomen wilt zien. U kunt dus per schooltype meer dan één cijfer omcirkelen

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
1. Geen handleiding.	12	14	8	9	17	14	17	13	7	
2. De achterliggende algemene onderwijsdoelen.	24	28	49	47	24	18	33	25	40	33
3. De specifieke vakdoelen.	28	28	35	35	21	27	33	25	53	40
4. Veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen bij de docent.	16	17	27	35	17	18	28	31	20	27
5. Aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen.	60	62	65	68	66	64	72	75	80	73
6. Aanwijzingen voor samenwerking met collega's van de andere talensecties.	32	48	38	32	10	9	17	19	20	20
7. Veronderstelde beginsituatie van de leerling	12	7	35	32	21	23	17	25	13	13
8. Informatie over het uittesten van de methode	32	31	19	27	28	27	17	6	13	13
9. Aanvullende informatie m.b.t. de perioden/stromingen	52	41	57	53	38	50	33	25	60	73
10. Literatuurverwijzingen.	48	48	51	50	52	55	44	50	53	60

	KB		SL		ZD		DD		DB	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
11. Aanwijzingen voor de behandeling van de periode/stromingen.	56	48	65	65	45	41	61	63	53	73
12. Interpretaties bij de teksten.	60	55	73	71	59	64	67	75	93	93
13. Leeservaringen van leerlingen e.a. m.b.t. de teksten.	8	10	27	24	35	36	28	25	20	13
14. Aanwijzingen voor de behandeling van de teksten.	60	55	76	77	55	68	67	69	87	73
15. Aanwijzingen voor het te gebruiken audiovisuele materiaal.	52	52	60	56	59	59	56	63	60	67
16. Voorstellen voor de toetsing (proefwerken e.d.).	52	45	76	74	59	59	44	50	8	10
17. Iets anders.		3	3	3	3	5				

Wij danken u hartelijk voor het invullen van deze vragenlijst. De resultaten van het gehele onderzoek worden zo snel mogelijk gepubliceerd.

U kunt de enquête in de retourenveloppe doen.

Mogen wij u ook verzoeken het briefkaartje terug te sturen? Wij hebben dit nodig voor onze administratie. U gelieve het briefkaartje wel apart terug te sturen, daar de enquête anoniem dient te blijven.

Op het briefkaartje kunt u tevens aangeven of u prijs stelt op een beknopt verslag van de resultaten van het onderzoek, dat u in dat geval kosteloos toegezonden zal worden. Zowel de retourenveloppe als het briefkaartje zijn reeds gefrankeerd.

Hoeveel tijd heeft u het invullen van de vragenlijst gekost?

	KB	SL	ZD	DD	DB
	n=51	n=66	n=49	n=37	n=22
Minder dan half uur	47	8	20	16	23
Tussen half uur en uur	43	52	29	51	36
Tussen uur en anderhalf uur	6	20	31	24	18
Tussen anderhalf en twee uur		8	6	3	14
Meer dan twee uur	2	6	2		5
Niet ingevuld	2	6	12	6	6
Totaal	100	100	100	100	100

DEEL I ALGEMEEN

Teneinde de gegevens uit de enquête in het juiste kader te kunnen plaatsen, hebben wij uw antwoord op een aantal vragen van meer algemene aard nodig. Deze vragen leggen wij in deze rubriek aan u voor.

Voor de gehele enquête - en dus ook voor deze rubriek - geldt, dat geen enkele vraag betrekking heeft op het avond- en dagonderwijs aan volwassenen.

Indien u op meer dan 2 scholen lesgeeft, gelieve u de enquête in te vullen voor de school waarop u het grootste aantal uren literatuuronderwijs geeft.

Het invullen gaat zo: u omcirkelt het cijfer achter die antwoordmogelijkheid die van toepassing is.

1. Wat is uw leeftijd?

n=157

Jonger dan 25 jaar	
25 - 29 jaar	6
30 - 34 jaar	19
35 - 39 jaar	14
40 - 44 jaar	23
45 - 49 jaar	20
50 - 54 jaar	10
Ouder dan 54 jaar	8
Niet ingevuld	1
Totaal	101

2. Hoe lang hebt u ervaring met het onderwijs in het Duits voor zover het de schooltypen HAVO en/of VWO betreft (het huidige schooljaar meegerekend)?

Minder dan 1 jaar	
1 - 2 jaar	4
3 - 4 jaar	7
5 - 6 jaar	5
7 - 8 jaar	9
9 jaar of meer	75
Niet ingevuld	1
Totaal	101

3. Hoe lang hebt u ervaring met het geven van literatuuronderwijs Duits op het HAVO (het huidige schooljaar meegerekend)?

Geen	4
Minder dan 1 jaar	3
1 - 2 jaar	6
3 - 4 jaar	6
5 - 6 jaar	6
7 - 8 jaar	10
9 jaar of meer	63
Niet ingevuld	2
Totaal	100

4. Hoe lang hebt u ervaring met het geven van literatuuronderwijs Duits op het VWO (het huidige schooljaar meegerekend)?

Geen	11
Minder dan 1 jaar	3
1 - 2 jaar	8
3 - 4 jaar	7
5 - 6 jaar	5
7 - 8 jaar	7
9 jaar of meer	59
Totaal	100

5. In welke mate houdt u de ontwikkelingen in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs bij? (bijv. door het lezen van publicaties die hierover in Nederland en eventueel ook in de Duitse Bondsrepubliek verschenen zijn, of op een andere wijze)

Doe ik tamelijk veel tot veel aan	27
Doe ik tamelijk weinig tot weinig aan	54
Doe ik nauwelijks iets tot niets aan	19
Totaal	100

- 6 Zou u willen aangeven van welke van de onderstaande richtingen binnen de literatuurwetenschap u enige kennis hebt van uitgangspunten en principes?

1. Literair-/ cultuurhistorische benadering	76
2. Werkimmanente methode (Kayser, Staiger)	57
3. Structurele roman-/ verhaalanalyse (G. Muller, Maatje)	41
4. Nieuwe richtingen in de hermeneutica (Gadamer, Habermas)	11
5. Literatuursociologie	31
6. Tekstlinguïstiek/ tekstwetenschap (Van Dijk)	13
7. Receptie-esthetica (Jauss/ Iser)	23
8 Van geen enkele	12

7. De richting van uw school is?

Gemeentelijk/ Rijks	20
Protestants-christelijk	18
Rooms-katholiek	54
Overig (bijzonder en neutraal)	8
Totaal	100

8. Welke schooltypen bezit uw school?

Slechts één antwoordmogelijkheid van de hieronder genoemde mogelijkheden omcirkelen

(Toelichting gymnasium én atheneum = lyceum)

1. Uitsluitend gymnasium	3
2. Uitsluitend atheneum	1
3. Atheneum + HAVO	24
4. Atheneum + HAVO + MAVO	20
5. Atheneum + HAVO + MAVO + beroepsonderwijs	5
6. Lyceum	1
7. Lyceum + HAVO	29
8. Lyceum + HAVO + beroepsonderwijs	
9. Lyceum + HAVO + MAVO	11
10. Lyceum + HAVO + MAVO + beroepsonderwijs	
11. Uitsluitend HAVO	3
12. HAVO + MAVO	3
13. HAVO + MAVO + beroepsonderwijs	1
14. HAVO-afdeling + pedagogische academie	
15. Middenschool	
16. Ander schooltype	1
Totaal	102

DEEL II HET LITERATUURONDERWIJS

Toelichting: Het is de bedoeling dat u de vragen beantwoordt voor dat schooltype/die schooltypen waarop u op dit moment literatuuronderwijs geeft.

Indien u op meer dan 2 scholen lesgeeft, gelieve u de enquête in te vullen voor de school waarop u het grootste aantal uren literatuuronderwijs geeft.

9. Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld per week in de leerjaren van de bovenbouw (HAVO 4 en 5; VWO 4, 5 en 6) aan het literatuuronderwijs?

Gelieve per klas het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

	n=121		n=126		
	H4	H5	V4	V5	V6
1. Ik geef hier geen les.	13	18	29	23	28
2. Hier wordt geen literatuuronderwijs gegeven	1		14		
3. Hier wordt slechts incidenteel literatuuronderwijs gegeven.	7	4	20	2	1
4. $\pm \frac{1}{2}$ lesuur per week.	13	10	18	13	11
5. ± 1 lesuur per week.	50	46	18	50	42
6. $\pm 1\frac{1}{2}$ lesuur per week.	7	14	2	9	10
7. ± 2 lesuren per week.	7	6		3	6
8. Anders.	2	2	1	1	2
Totaal	100	100	102	101	100

10. Hieronder vindt u vijf opvattingen over mogelijke doelen voor het literatuuronderwijs. Wilt u aangeven welke doelstelling voor u de belangrijkste en welke de op één na belangrijkste doelstelling is?

Het invullen gaat zo: achter de voor u belangrijkste doelstelling plaatst u een 1 in het hokje, achter de voor u op één na belangrijkste doelstelling plaatst u een 2. U kunt dus per schooltype niet meer dan 2 hokjes invullen.

		HAVO	VWO
1. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de zelfverkenning en de levensoriëntatie van de leerlingen.	1e	21	25
	2e	19	17
2. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de maatschappij-oriëntatie van de leerlingen.	1e	11	7
	2e	14	9
3. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de culturele vorming van de leerlingen.	1e	21	37
	2e	23	26
4. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de literair-esthetische vorming van de leerlingen.	1e	5	6
	2e	18	21
5. Literatuuronderwijs Duits als middel om leesplezier bij te brengen, te bestendigen of te verhogen	1e	41	19
	2e	22	24
Niet ingevuld: eerste keus		3	5
	tweede keus	3	4
Totaal eerste keus		102	99
	tweede keus	99	101

DEEL III HET GEBRUIK VAN ZELF SAMENGESTELD MATERIAAL

In deze en volgende rubrieken worden u een aantal vragen voorgelegd m b t het door u en de leerlingen gebruikte zelf samengestelde materiaal. Onder zelf samengesteld materiaal wordt het geheel van stencils, readers, projekten, losse teksten e d verstaan, dat door u bij elkaar gezocht is en dat eventueel uit officiële (= door uitgevers uitgebrachte) leerboeken afkomstig is.

In onderstaande vragen komt naast 'zelf samengesteld materiaal' ook de term 'eigen materiaal' voor. Beide termen bedoelen hetzelfde.

Ter herinnering: indien u lesgeeft op meer dan een school, gelieve u de enquête in te vullen voor de school waarop u het grootste aantal uren literatuuronderwijs geeft. U hoeft de enquête alleen in te vullen voor het schooltype/de schooltypen waarop u op dit moment literatuuronderwijs geeft.

- 11 Wilt u hieronder aangeven of u eventueel naast het zelf samengestelde materiaal, nu of in het verleden op dezelfde school een literatuurboek gebruikt (heeft)?

	n=120	n=121
	HAVO	VWO
1 Ja, gebruik ik	12	24
2 Ja, heb ik gebruikt, maar dit schooljaar niet	42	31
3 Nee	47	45
Totaal	101	100

- 12 Hoeveel jaar geleden heeft u voor het laatst gebruik gemaakt van een literatuurboek (het huidige schooljaar meegerekend)?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen

	HAVO	VWO
1 jaar	3	3
2 jaar	6	4
3 jaar	8	3
4 jaar	3	1
5 jaar	6	3
Meer dan 5 jaar	16	19
Niet van toepassing	58	69
Totaal	100	102

- 13 Wat voor soort literatuurboek heeft u destijds gebruikt, c q gebruikt u?
U kunt per schooltype meer dan 1 cijfer omcirkelen

	HAVO	VWO
1 Een literatuurgeschiedenis	14	15
2 Een literatuurgeschiedenis annex bloemlezing	20	29
3 Een bloemlezing	18	10
4 Niet van toepassing	47	45
Niet ingevuld	1	1
Totaal	100	100

14. Hieronder volgen een aantal argumenten, die in de beslissing (hoofdzakelijk) zelf samengesteld materiaal te gebruiken een rol zouden kunnen hebben gespeeld. Wilt u aangeven welke argumenten bij uw beslissing van belang zijn geweest? (U hoeft zich niet tot 1 argument te beperken; U kunt per schooltype meer dan 1 argument omcirkelen).

	HAVO	VWO
1 Vanwege voldoende ervaring met literatuuronderwijs, is het werken met een boek niet meer noodzakelijk.	10	14
2 Het gebruik van een boek voor het literatuuronderwijs is in de praktijk moeilijk uitvoerbaar	16	15
3. Als ik met een boek werk, kom ik niet door de stof heen.	11	7
4. De inhoud van een literatuurboek is te algemeen of te summier.	16	19
5. De inhoud van een literatuurboek is over het algemeen te uitgebreid of te gedetailleerd.	28	23
6 De aanschaf van een boek is voor de leerlingen (ouders) te duur	29	29
7. Ik werk liever met los materiaal, bijv. readers.	33	28
8. De doelstellingen van een literatuurboek sluiten over het algemeen niet aan bij mijn eigen doelstellingen.	33	34
9. De inhoud van een boek komt over het algemeen niet overeen met datgene wat ik zelf aan de orde zou willen stellen	57	56
10 De leerlingen vinden het niet prettig om met een literatuurboek te werken.	9	5
11. De toetsing (proefwerken/schoolonderzoeken) kan niet goed op een literatuurboek afgestemd worden	7	7
12. De literaire inleidingen zijn over het algemeen te eenzijdig (bijv. bijna uitsluitend biografische informatie).	13	12
13. Het taalgebruik sluit over het algemeen niet goed aan bij het niveau van de leerlingen	33	18
14. Er is over het algemeen geen evenwichtige verdeling van hoofd- en bijzaken.	6	7
15 Er komen over het algemeen te weinig verschillende tekstsoorten aan bod (poëzie, dramateksten, korte vs. lange teksten, enz.).	10	9
16. De ordening van het boek spreekt mij over het algemeen niet aan.	14	13
17. Het werken met een boek laat mij te weinig ruimte voor een eigen invulling	45	49
18. In een boek ontbreken zgn. lesmodellen (voorstellen voor de verwerking van de lesinhouden).	15	14
19. In een boek ontbreken voorstellen voor de toetsing (proefwerken e.d.).	8	6
20. Bij een boek is in de meeste gevallen geen docentenhandleiding beschikbaar	7	5
21. Ikzelf zou wel een literatuurboek willen gebruiken, maar sectieafspraken verhinderen dat	6	9
22. De teksten spreken de leerlingen over het algemeen niet aan.	23	22
23. Er wordt geen aandacht geschonken aan teksten uit de 'populaire' en/of jeugdliteratuur.	27	17
24. Er is geen geschikt leerboek te vinden.	3	3
25. Het boek biedt te weinig mogelijkheden tot afwisseling.	4	3
26. Ik heb een voorkeur voor integrale teksten.	3	5
27. Een literatuurboek veroudert te snel.	5	4
28. Een ander argument speelde een rol	10	13

15. Vindt u het zelf samengestelde materiaal over het geheel genomen aantrekkelijk voor de leerling?

	HAVO	VWO
Ja	37	47
Gaat wel	56	46
Nee	7	6
Niet ingevuld	1	2
Totaal	101	101

16. In welke vorm biedt u het eigen materiaal over het algemeen aan?
Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

- 1 = nooit
2 = af en toe
3 = meestal
4 = altijd

		HAVO	VWO
a. Losse kopieën.	nooit	37	41
	af en toe	23	16
	meestal	14	16
	altijd	19	23
	niet ingevuld	8	5
	totaal	101	101
b. Losse kopieën, die de leerlingen in een aparte map opbergen.	nooit	49	46
	af en toe	6	3
	meestal	15	16
	altijd	18	24
	niet ingevuld	12	12
	totaal	100	101
c. Reader.	nooit	48	55
	af en toe	8	11
	meestal	13	8
	altijd	14	12
	niet ingevuld	16	14
	totaal	99	100

17. Hoe vaak heeft u de afgelopen 10 literatuurlessen het eigen materiaal (=stencils, readers) geraadpleegd t.b.v. uw lesvoorbereiding (dus niet in de les zelf)?

	n=92 H4	n=95 H5	n=55 V4	n=90 V5	n=83 V6
0 maal	13	8	13	11	10
1 - 2 maal	22	18	33	20	21
3 - 4 maal	19	24	16	20	21
5 - 6 maal	11	16	13	12	11
7 - 8 maal	8	4	4	12	17
9 - 10 maal	26	26	20	23	21
Niet ingevuld	2	3	1	1	1
Totaal	101	99	100	99	102

- 18 Hoe vaak heeft u de afgelopen 10 literatuurlessen vanuit het eigen materiaal (=stencils, readers) in de les zelf gewerkt, waarbij de leerlingen ook van het eigen materiaal gebruik moesten maken?

	H4	H5	V4	V5	V6
0 maal	11	5	7	8	5
1 - 2 maal	16	8	24	7	6
3 - 4 maal	9	10	7	10	11
5 - 6 maal	12	12	7	13	17
7 - 8 maal	7	8	6	10	13
9 -10 maal	44	55	47	50	46
Niet ingevuld	2	2	1	2	2
Totaal	101	100	99	100	100

- 19 Hoe vaak heeft u n a v de afgelopen 10 literatuurlessen de leerlingen het eigen materiaal (=stencils, readers) laten gebruiken voor het maken van huiswerk?

	H4	H5	V4	V5	V6
0 maal	45	32	36	36	34
1 - 2 maal	14	12	24	18	13
3 - 4 maal	17	18	13	14	19
5 - 6 maal	11	11	9	12	8
7 - 8 maal	4	10	4	6	8
9 -10 maal	9	18	15	14	17
Niet ingevuld		1			
Totaal	100	102	101	100	99

Toelichting overal waar u in de vragen over het algemeen tegenkomt, betekent dit in tenminste 70 % van de voorkomende gevallen

- 20 In welke mate wordt datgene wat uit het zelf samengestelde materiaal behandeld is over het algemeen ook op de één of andere manier getoetst (bijv d m v proefwerken/ schoolonderzoeken)? Gelieve per klas het cijfer in te vullen dat van toepassing is

- 1 = alles/bijna alles
 2 = een klein deel
 3 = nauwelijks iets/niets
 4 = niet van toepassing

H4	H5	V4	V5	V6
----	----	----	----	----

1 De behandelde literaire informatie

alles/bijna alles	43	55	17	47	52
een klein deel	16	13	7	12	9
nauwelijks iets\niets	9	3	12	12	4
niet van toepassing	31	25	64	29	34
niet ingevuld	1	4	2	1	1
totaal	100	100	102	101	100

H4 H5 V4 V5 V6

2. De behandelde teksten

alles/bijna alles	37	43	17	36	41
een klein deel	23	23	8	23	16
nauwelijks iets\niets	10	4	12	10	5
niet van toepassing	29	26	62	29	36
niet ingevuld	2	4	2	3	3
totaal	101	100	101	101	101

H4 H5 V4 V5 V6

3. De behandelde vragen en opdrachten

alles/bijna alles	26	33	12	28	29
een klein deel	17	14	5	13	12
nauwelijks iets\niets	6	5	7	8	4
niet van toepassing	51	46	75	50	55
niet ingevuld	1	3	2	1	
totaal	101	101	101	100	100

Toelichting: Onder 'literaire informatie' wordt verstaan de informatie die u in uw materiaal geeft m.b.t. perioden/stromingen, genres, thema's, versleer e.d. De onderstaande vragen hebben uitsluitend betrekking op de door u op schrift aangeboden literaire informatie.

21. Op welke van de onderstaande perioden heeft de door u in het zelf samengestelde materiaal aangeboden literaire informatie betrekking? Gevraagd wordt naar die perioden die u over het algemeen in een cursus ook behandelt. Onder 'cursus' wordt verstaan het geheel van de bovenbouwklassen van het betreffende schooltype. U kunt per schooltype meer dan 1 cijfer omcirkelen. Indien u van de onderstaande perioden meer dan één periode in één hoofdstuk behandelt, gelieve u de betreffende perioden te omcirkelen.

n=120 n=121

HAVO VWO

1. Die Literatur des Mittelalters	17	33
2. Renaissance, Humanismus, Reformation	13	26
3. Barock	14	30
4. Aufklärung	28	51
5. Sturm und Drang	28	59
6. Klassik	28	60
7. Romantik	47	62
8. Realismus	54	60
9. Naturalismus	48	58
10. Expressionismus	38	57
11. Die Neue Sachlichkeit	53	67
12. Die Literatur im Dritten Reich	45	53
13. Die Literatur der ersten Nachkriegsjahre	78	82
14. Die Literatur der Gegenwart	82	81
15. Die Literatur der DDR	53	62
16. Andere periode	9	9

22. Hoe stelt u de literaire informatie over het algemeen aan de orde?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	HAVO	VWO
1. Stel ik niet expliciet aan de orde.	12	8
2. De literaire informatie wordt gelezen en toegelicht.	13	13
3. De literaire informatie wordt gelezen, toegelicht en geïllustreerd aan de hand van een karakteristieke tekst.	60	64
4. De literaire informatie wordt, indien nodig, gegeven na het lezen van de tekst.	8	7
5. Iets anders is over het algemeen van toepassing.	3	4
6. Niet van toepassing.	4	3
Niet ingevuld.	1	1
Totaal	101	100

23. In welke mate komen de volgende soorten van literaire informatie in uw zelf samengestelde materiaal voor?

Gelieve te omcirkelen wat van toepassing is

- 1 = niet/bijna niet
2 = weinig
3 = tamelijk veel
4 = veel
5 = uitsluitend/bijna uitsluitend

	HAVO	VWO
1. Biografische informatie (= gegevens over het leven van een schrijver)		
niet/bijna niet	27	16
weinig	42	47
tamelijk veel	19	24
veel	4	8
uitsluitend/bijna uitsluitend	1	1
niet ingevuld	3	2
niet van toepassing	3	3
totaal	99	101

	HAVO	VWO
2. Literair- en cultuurhistorische informatie (bijv. ontstaan en kenmerken van een stroming)		
niet/bijna niet	12	6
weinig	25	19
tamelijk veel	26	35
veel	28	31
uitsluitend/bijna uitsluitend	5	6
niet ingevuld	1	1
niet van toepassing	3	3
totaal	100	101

3 Sociaal-politiek-economische informatie (bijv
politieke gebeurtenissen, industrialisering)

	HAVO	VWO
niet\bijna niet	7	5
weinig	27	21
tamelijk veel	39	41
veel	20	28
uitsluitend\bijna uitsluitend	1	2
niet ingevuld	2	2
niet van toepassing	3	3
totaal	99	102

4 Literair-theoretische informatie (bijv begrippen uit
de versleer, literaire analyses)

	HAVO	VWO
niet\bijna niet	39	26
weinig	41	41
tamelijk veel	7	23
veel	5	2
uitsluitend\bijna uitsluitend	1	2
niet ingevuld	3	3
niet van toepassing	3	3
totaal	99	100

5 Literair-sociologische informatie (= hoe de waardering
van lezers is geweest, nu en vroeger)

	HAVO	VWO
niet\bijna niet	58	51
weinig	20	24
tamelijk veel	9	13
veel	4	4
uitsluitend\bijna uitsluitend		1
niet ingevuld	4	3
niet van toepassing	3	3
totaal	98	99

24 Besteedt u in uw eigen materiaal aandacht aan verbanden tussen de literatuur en
de onderstaande aspecten?

Gelieve te omcirkelen wat van toepassing is

- 1 = weinig
2 = noch weinig noch veel
3 = veel

1 De literair-cultuurhistorische context van het werk

	HAVO	VWO
weinig	33	14
noch weinig noch veel	35	40
veel	20	36
niet ingevuld	9	7
niet van toepassing	3	3
totaal	100	100

2. De sociaal-politiek-economische context van het werk

	HAVO	VWO
weinig	17	6
noch weinig noch veel	46	41
veel	28	46
niet ingevuld	7	5
niet van toepassing	3	3
totaal	101	101

3 De werkelijkheid van de leerling nu

	HAVO	VWO
weinig	25	31
noch weinig noch veel	34	31
veel	31	27
niet ingevuld	7	7
niet van toepassing	3	3
totaal	100	99

4. Andere kunsten

	HAVO	VWO
weinig	57	46
noch weinig noch veel	22	31
veel	6	8
niet ingevuld	12	11
niet van toepassing	3	3
totaal	100	99

5. Kennis van land en volk

	HAVO	VWO
weinig	30	25
noch weinig noch veel	47	48
veel	12	14
niet ingevuld	8	10
niet van toepassing	3	3
totaal	100	100

25. Wilt u hieronder per schooltype aangeven welke 10 auteurs u het uitvoerigst behandelt in een cursus? Onder 'cursus' wordt verstaan het geheel van de bovenbouwklassen van het betreffende schooltype

[Alleen die auteurs zijn opgenomen, die op het desbetreffende schooltype 5% of meer scoorden.]

	HAVO	VWO		HAVO	VWO
Andersch	10	5	Durrenmatt	42	42
Becker	5	6	Eichendorff	7	9
Boll	68	62	Fallada	6	
Borchert	36	26	Fontane	5	9
Brecht	63	74	Frisch	38	40
Buchner		16	Gerhardt	6	
Droste-Hulshoff	7		Goethe	16	51

Grass	11	22	Th. Mann	8	18
Von der Grün	7		Ossowski	5	
Handke		5	Plenzdorf	13	17
Hauptmann	14	22	Remarque	8	
Heine	11	19	Rinser	13	7
Hesse	11	23	Schiller	9	30
Hoffmann		7	Schnitzler		7
Kafka	19	40	Storm	21	11
Kästner	8	5	Wallraff	9	
Keller	14	9	Walser		6
Kleist		7	Weiss		6
Konsalik	5		Chr. Wolf		5
Kunze		5	Zuckmayer	8	
Lenz	21	19	Zweig	8	7
Lessing	10	23	Niet ingevuld	14	12

26. Hoe worden de teksten over het algemeen gelezen? Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

Toelichting: Het merendeel = tenminste 75 %.

	HAVO	VWO
1. De leerlingen lezen het merendeel van de teksten thuis.	16	26
2. De leerlingen lezen het merendeel van de teksten in de klas.	51	49
3. De leerlingen lezen ongeveer de helft van het aantal teksten thuis en ongeveer de helft van het aantal teksten in de klas.	33	25
Niet ingevuld	1	1
Totaal	101	101

27. Hoe worden de teksten over het algemeen behandeld, nadat de tekst gelezen en eventueel herlezen is en noodzakelijke toelichtingen zijn gegeven (bijv. vertaling van moeilijke woorden of passages, achtergrondinformatie)? Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen

	HAVO	VWO
1. Ik geef uitleg. De leerlingen luisteren en maken eventueel aantekeningen.	14	15
2. Ik stel via de vragen en opdrachten die zaken aan de orde die ik belangrijk vind m.b.t. vorm en/of inhoud.	36	23
3. De leerlingen krijgen de gelegenheid hun leeservaringen (d.w.z. hun primaire reacties op een tekst) naar voren te brengen. Vervolgens stel ik via de vragen en opdrachten die zaken aan de orde die ik belangrijk vind m.b.t. vorm en/of inhoud.	35	45
4. De leerlingen krijgen de gelegenheid hun leeservaringen naar voren te brengen. Mede op basis hiervan wordt bepaald wat aan de orde komt.	5	7
5. Combinatie 3 + 4.	5	3
6. De behandeling van de tekst verloopt over het algemeen anders.	5	7
Totaal	100	100

28. In welke mate biedt u de volgende soorten teksten aan?

Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

- 1 = geen/bijna geen
 2 = weinig
 3 = een redelijk aantal
 4 = veel
 5 = alle/bijna alle

	HAVO	VWO
1. Teksten uit de periode voor 1900		
geen/bijna geen	28	12
weinig	43	28
een redelijk aantal	21	44
veel	3	10
alle/bijna alle	3	3
niet ingevuld	3	3
totaal	101	100
2. Teksten uit de periode tussen 1900 en 1945		
geen/bijna geen	8	5
weinig	31	17
een redelijk aantal	50	61
veel	8	13
alle/bijna alle	1	
niet ingevuld	2	3
totaal	100	99
3. Teksten uit de periode tussen 1945 en 1960		
geen/bijna geen	4	3
weinig	8	9
een redelijk aantal	52	54
veel	32	30
alle/bijna alle	1	3
niet ingevuld	3	3
totaal	100	102
4. Teksten uit de periode na 1960		
geen/bijna geen	7	5
weinig	16	17
een redelijk aantal	38	38
veel	31	32
alle/bijna alle	4	3
niet ingevuld	4	5
totaal	100	100

	HAVO	VWO
5. Prozateksten		
geen/bijna geen	2	1
weinig	3	5
een redelijk aantal	20	27
veel	53	50
alle/bijna alle	18	12
niet ingevuld	4	5
totaal	100	100
	HAVO	VWO
6. Gedichten		
geen/bijna geen	32	12
weinig	35	39
een redelijk aantal	26	38
veel	5	8
alle/bijna alle		
niet ingevuld	3	3
totaal	101	100
	HAVO	VWO
7. Toneel		
geen/bijna geen	18	15
weinig	37	22
een redelijk aantal	33	48
veel	10	13
alle/bijna alle		
niet ingevuld	2	2
totaal	100	100
	HAVO	VWO
8. Fragmenten		
geen/bijna geen	37	36
weinig	22	25
een redelijk aantal	16	15
veel	13	15
alle/bijna alle	4	5
niet ingevuld	8	5
totaal	100	101
	HAVO	VWO
9. Korte teksten (4 pagina's of minder)		
geen/bijna geen	8	7
weinig	8	14
een redelijk aantal	30	31
veel	37	32
alle/bijna alle	15	12
niet ingevuld	3	3
totaal	101	99

	HAVO	VWO
10 Langere teksten (5 pagina's of meer)		
geen/bijna geen	19	18
weinig	29	27
een redelijk aantal	30	31
veel	12	17
alle/bijna alle	4	3
niet ingevuld	6	2
totaal	100	98
11 Zg 'waardevolle' literatuur	HAVO	VWO
geen/bijna geen	4	3
weinig	8	2
een redelijk aantal	31	22
veel	29	38
alle/bijna alle	23	31
niet ingevuld	5	4
totaal	100	100
12 Triviaal- en populaire literatuur	HAVO	VWO
geen/bijna geen	38	50
weinig	28	32
een redelijk aantal	24	11
veel	6	3
alle/bijna alle		
niet ingevuld	5	5
totaal	101	101
13 Zakelijke teksten	HAVO	VWO
geen/bijna geen	58	52
weinig	18	24
een redelijk aantal	13	11
veel	3	6
alle/bijna alle	1	1
niet ingevuld	8	7
totaal	101	101
14 Teksten met een bepaalde dominante werking, bijv spanning, humor, liefde, levensproblemen	HAVO	VWO
geen/bijna geen	17	18
weinig	15	18
een redelijk aantal	34	41
veel	19	11
alle/bijna alle	10	7
niet ingevuld	5	6
totaal	100	101

29. Maakt u bij de behandeling van de literaire informatie gebruik van door u op schrift gestelde vragen en opdrachten?

	HAVO	VWO
Ja	49	46
Nee	51	54
Totaal	100	100

30. Maakt u bij de behandeling van de teksten gebruik van door u op schrift gestelde vragen en opdrachten?

	HAVO	VWO
Ja	65	63
Nee	35	37
Totaal	100	100

31. Hoe stelt u de door u op schrift gestelde vragen en opdrachten over het algemeen aan de orde nadat de literaire informatie gegeven is?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	n=59 HAVO	n=56 VWO
1. Maken de leerlingen eerst schriftelijk, waarna ik ze behandel.	37	34
2. Stel ik direct mondeling klassikaal aan de orde.	34	43
3. Combinatie 2 + 3	17	14
4. Iets anders is over het algemeen van toepassing.	9	9
Niet ingevuld	2	
Totaal	99	100

32. Hoe stelt u de door u op schrift gestelde vragen en opdrachten over het algemeen aan de orde nadat de tekst gelezen is?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	n=78 HAVO	n=76 VWO
1. Maken de leerlingen eerst schriftelijk, waarna ik ze behandel.	39	42
2. Stel ik direct mondeling klassikaal aan de orde.	35	37
3. Combinatie 2 + 3.	18	13
4. Iets anders is over het algemeen van toepassing	8	8
Niet ingevuld	1	
Totaal	101	100

33. In welke mate maakt u over het algemeen bij de behandeling van de door u op schrift gestelde vragen gebruik van onderstaande groeperingsvormen als voorbereiding op een klassikale behandeling van de vragen en opdrachten?

Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

1 = altijd/bijna altijd

2 = vaak

3 = af en toe

4 = nooit/zelden

	HAVO	VWO
1. De leerlingen werken individueel		
altijd/bijna altijd	31	33
vaak	17	20
af en toe	19	12
nooit/zelden	5	4
niet ingevuld	28	32
totaal	100	101

	HAVO	VWO
2 De leerlingen werken in tweetallen		
altijd/bijna altijd	4	5
vaak	35	24
af en toe	28	28
nooit/zelden	4	7
niet ingevuld	30	37
totaal	101	101

	HAVO	VWO
3. De leerlingen werken in groepjes van meer dan 2		
altijd/bijna altijd	5	1
vaak	8	11
af en toe	21	17
nooit/zelden	26	29
niet ingevuld	41	42
totaal	101	100

34. Wilt u hieronder aangeven in welke mate de volgende, door u op schrift gestelde, soorten vragen en opdrachten m b t de literaire informatie voorkomen?

Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is

1 = komen niet of nauwelijks voor

2 = komen regelmatig voor

3 = komen vaak voor

	n=59 HAVO	n=56 VWO
1. Vragen naar feitenkennis		
komen niet of nauwelijks voor	24	16
komen regelmatig voor	49	46
komen vaak voor	22	21
niet ingevuld	5	16
totaal	100	99

	HAVO	VWO
2. Vragen naar inzicht		
komen niet of nauwelijks voor	15	4
komen regelmatig voor	56	41
komen vaak voor	29	46
niet ingevuld		9
totaal	100	100
3. Productief-creatieve vragen en opdrachten (zelf schrijven, dramatiseren, collage maken, enz.).	HAVO	VWO
komen niet of nauwelijks voor	75	70
komen regelmatig voor	19	13
komen vaak voor	2	2
niet ingevuld	4	15
totaal	100	100
4. Evaluatieve vragen (vragen naar een oordeel).	HAVO	VWO
komen niet of nauwelijks voor	27	18
komen regelmatig voor	53	41
komen vaak voor	14	27
niet ingevuld	6	14
totaal	100	100
5. Gesloten vragen (vragen waarop slechts één antwoord goed is).	HAVO	VWO
komen niet of nauwelijks voor	36	34
komen regelmatig voor	41	38
komen vaak voor	19	18
niet ingevuld	4	10
totaal	100	100
6. Open vragen (vragen waarop meerdere antwoorden goed zijn)	HAVO	VWO
komen niet of nauwelijks voor	19	20
komen regelmatig voor	44	39
komen vaak voor	34	39
niet ingevuld	3	2
totaal	100	100

35. Wilt u hieronder aangeven in welke mate de volgende, door u op schrift gestelde, soorten vragen en opdrachten m.b.t. de teksten voorkomen?

Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

1 = komen niet of nauwelijks voor

2 = komen regelmatig voor

3 = komen vaak voor

	n=78 HAVO	n=76 VWO
1. Vragen naar feitenkennis.		
komen niet of nauwelijks voor	32	34
komen regelmatig voor	40	43
komen vaak voor	19	13
niet ingevuld	9	10
totaal	100	100
	HAVO	VWO
2. Vragen naar inzicht.		
komen niet of nauwelijks voor	10	1
komen regelmatig voor	50	36
komen vaak voor	36	58
niet ingevuld	4	5
totaal	100	100
	HAVO	VWO
3. Vragen en opdrachten m.b.t. de inhoud van de teksten.		
komen niet of nauwelijks voor	5	3
komen regelmatig voor	44	43
komen vaak voor	45	46
niet ingevuld	6	8
totaal	100	100
	HAVO	VWO
4. Vragen en opdrachten m.b.t. de vorm van de teksten.		
komen niet of nauwelijks voor	31	24
komen regelmatig voor	49	50
komen vaak voor	9	15
niet ingevuld	11	11
totaal	100	100
	HAVO	VWO
5. Productief-creatieve vragen en opdrachten (zelf schrijven, dramatiseren, collage maken, enz).		
komen niet of nauwelijks voor	71	78
komen regelmatig voor	18	13
komen vaak voor	3	1
niet ingevuld	8	8
totaal	100	100

	HAVO	VWO
6. Vragen en opdrachten die tot doel hebben het laten ver- woorden en verdiepen van de leeservaringen van de leerlingen.		
komen niet of nauwelijks voor	40	32
komen regelmatig voor	35	46
komen vaak voor	19	17
niet ingevuld	6	5
totaal	100	100
	HAVO	VWO
7. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen.		
komen niet of nauwelijks voor	45	38
komen regelmatig voor	36	38
komen vaak voor	14	18
niet ingevuld	5	6
totaal	100	100
	HAVO	VWO
8. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de maatschappelijke werkelijkheid.		
komen niet of nauwelijks voor	23	18
komen regelmatig voor	55	55
komen vaak voor	17	22
niet ingevuld	5	5
totaal	100	100
	HAVO	VWO
9. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de historische context.		
komen niet of nauwelijks voor	45	21
komen regelmatig voor	45	57
komen vaak voor	3	15
niet ingevuld	7	7
totaal	100	100
	HAVO	VWO
10. Evaluatieve vragen (vragen naar een oordeel).		
komen niet of nauwelijks voor	19	18
komen regelmatig voor	55	47
komen vaak voor	22	29
niet ingevuld	4	6
totaal	100	100
	HAVO	VWO
11. Gesloten vragen (vragen waarop slechts één antwoord goed is).		
komen niet of nauwelijks voor	41	41
komen regelmatig voor	33	41
komen vaak voor	14	11
niet ingevuld	12	7
totaal	100	100

	HAVO	VWO
12. Open vragen (vragen waarop meerdere antwoorden goed zijn)		
komen niet of nauwelijks voor	17	15
komen regelmatig voor	42	43
komen vaak voor	35	37
niet ingevuld	6	5
totaal	100	100
<hr/>		
36. Besteedt u bij de behandeling van de literaire informatie c.q. de teksten aandacht aan illustraties (foto's, tekeningen e.d.)?		
	n=120 HAVO	n=121 VWO
Nooit/ zelden	42	41
Af en toe	42	41
Vaak	14	17
Niet ingevuld	3	2
Totaal	101	101
<hr/>		
37. Maakt u bij de behandeling van <u>literaire informatie</u> gebruik van audiovisueel materiaal (dia's, bandopnamen, video e.d.)?		
	HAVO	VWO
Nooit/ zelden	42	36
Af en toe	40	50
Vaak	15	12
Altijd/ bijna altijd	3	3
Niet ingevuld	1	1
Totaal	101	102
<hr/>		
38. Maakt u bij de behandeling van <u>een tekst</u> gebruik van audiovisueel materiaal (dia's, bandopnamen, video e.d.)?		
	HAVO	VWO
Nooit/ zelden	9	11
Af en toe	59	55
Vaak	29	31
Altijd/ bijna altijd	3	3
Totaal	100	100

DEEL IV DE BEHOEFTE AAN EEN NIEUW BOEK

In deze rubriek worden u een aantal vragen voorgelegd die betrekking hebben op de mogelijke behoefte aan een nieuw boek voor het literatuuronderwijs Duits

U gelieve onderstaande vragen voor beide schooltypen in te vullen ook indien u op dit moment niet op beide schooltypen lesgeeft.

Indien uw school geen HAVO- of VWO-afdeling heeft, kunt u zich tot 1 schooltype beperken.

39. Heeft u behoefte aan een nieuw leerboek voor het literatuuronderwijs?

Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	n=152 HAVO	n=147 VWO
1. Ja	45	45
2. Nee, ik werk liever met los materiaal, bijv. readers.	47	44
3. Nee, iets anders is van toepassing.	4	5
Niet ingevuld	4	7
Totaal	100	101

Toelichting: Indien u bij beide schooltypen 'nee' hebt ingevuld hoeft u de enquête verder niet in te vullen. Op de laatste pagina van de enquête staat hoe u deze kunt retourneren.

40. Dient het boek informatie m.b.t. de literatuurgeschiedenis te bevatten?

	n=68 HAVO	n=66 VWO
Ja	90	99
Nee	10	2
Totaal	100	101

Indien u bij beide schooltypen 'nee' heeft ingevuld kunt u verder gaan met vraag 43

41. Hoe dient de literaire informatie aangeboden te worden?

	n=61 HAVO	n=65 VWO
1. Systematisch in een chronologisch overzicht van de literatuurgeschiedenis.	48	46
2. Niet systematisch chronologisch, maar uitgaande van de teksten en wel in functie van de teksten	39	39
3. Combinatie 1 + 2.	8	6
4. Iets anders.	2	6
Niet ingevuld	3	3
Totaal	100	100

42 In welke mate dient het boek onderstaande soorten informatie te bevatten? Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is

- 1 = geen
2 = weinig
3 = tamelijk veel
4 = veel

	HAVO	VWO
1 Biografische informatie (bijv gegevens over het leven van een schrijver)		
geen		
weinig	71	62
tamelijk veel	21	29
veel	3	5
niet ingevuld	5	5
totaal	100	101
	HAVO	VWO
2 Literair- en cultuurhistorische informatie (bijv ontstaan en kenmerken van een stroming)		
geen	3	2
weinig	39	15
tamelijk veel	44	62
veel	13	22
niet ingevuld	1	
totaal	100	101
	HAVO	VWO
3 Sociale-politiek-economische informatie (bijv politieke gebeurtenissen, industrialisering)		
geen		
weinig	36	20
tamelijk veel	48	55
veel	16	23
niet ingevuld		2
totaal	100	100
	HAVO	VWO
4 Literair-theoretische informatie (bijv versleer, literaire begrippen)		
geen	18	9
weinig	66	45
tamelijk veel	15	39
veel	2	6
niet ingevuld		2
totaal	101	101
	HAVO	VWO
5 Literair-sociologische informatie (bijv reacties van lezers, nu en vroeger)		
geen	30	17
weinig	36	40
tamelijk veel	28	34
veel	5	6
niet ingevuld	2	3
totaal	101	100

43. Dient het boek teksten te bevatten?

	n=68 HAVO	n=66 VWO
Ja	99	97
Nee	2	3
Totaal	101	100

Indien u bij beide schooltypen 'nee' heeft ingevuld kunt u verder gaan met vraag 47.

44. Dient het boek leestips ('Textvorschläge') te bevatten?

	n=67 HAVO	n=64 VWO
Ja	99	94
Nee		5
Niet ingevuld	2	2
Totaal	101	101

45. Hoe dienen de teksten geordend te zijn?

Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	HAVO	VWO
1. Chronologisch aan de literatuurgeschiedenis.	24	36
2. Naar genres.	13	16
3. Naar thema's.	13	9
4. Naar auteurs.		
5. Opklimmend in moeilijkheidsgraad.	2	2
6. Opklimmend in moeilijkheidsgraad met een grote variatie in genres, thema's en dominante werking (bijv. vooral droevig, vooral om te lachen)	34	23
7. Iets anders.	13	14
Totaal	99	100

46. In welke mate dient het boek onderstaande soorten van teksten te bevatten?

Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

- 1 = alle/ bijna alle
2 = het merendeel
3 = een redelijk aantal
4 = een enkele
5 = geen

	HAVO	VWO
1. Teksten voor 1900		
alle/bijna alle	2	3
het merendeel	2	2
een redelijk aantal	37	70
een enkele	49	20
geen	9	3
niet ingevuld	1	2
totaal	100	100

	HAVO	VWO
2. Teksten tussen 1900 en 1945		
alle/bijna alle	2	2
het merendeel	6	3
een redelijk aantal	66	83
een enkele	22	11
geen	3	
niet ingevuld	1	1
totaal	100	100
3. Teksten tussen 1945 en 1960	HAVO	VWO
alle/bijna alle	2	2
het merendeel	16	11
een redelijk aantal	73	78
een enkele	6	8
geen	2	
niet ingevuld	1	1
totaal	100	100
4. Teksten na 1960	HAVO	VWO
alle/bijna alle	5	5
het merendeel	36	27
een redelijk aantal	52	59
een enkele	6	8
geen		
niet ingevuld	1	1
totaal	100	100
5. Prozateksten	HAVO	VWO
alle/bijna alle	5	2
het merendeel	46	34
een redelijk aantal	39	52
een enkele	6	8
geen	2	2
niet ingevuld	3	2
totaal	101	100
6. Gedichten	HAVO	VWO
alle/bijna alle	5	5
het merendeel	6	5
een redelijk aantal	49	64
een enkele	37	23
geen	2	2
niet ingevuld	1	
totaal	100	99

	HAVO	VWO
7. Toneel (dramateksten)		
alle/bijna alle	2	3
het merendeel	6	5
een redelijk aantal	49	64
een enkele	40	27
geen	2	
niet ingevuld	1	1
totaal	100	100
	HAVO	VWO
8. Fragmenten		
alle/bijna alle	3	5
het merendeel	9	11
een redelijk aantal	34	36
een enkele	33	33
geen	13	9
niet ingevuld	8	6
totaal	100	100
	HAVO	VWO
9. Korte teksten (4 pagina's of minder)		
alle/bijna alle	8	3
het merendeel	42	31
een redelijk aantal	37	47
een enkele	8	11
geen		2
niet ingevuld	5	6
totaal	100	100
	HAVO	VWO
10. Langere teksten (5 pagina's of meer)		
alle/bijna alle		
het merendeel	36	42
een redelijk aantal	37	34
een enkele	15	17
geen	10	6
niet ingevuld	2	1
totaal	100	100
	HAVO	VWO
11. Zg. 'waardevolle' literatuur		
alle/bijna alle	12	19
het merendeel	30	30
een redelijk aantal	40	34
een enkele	10	9
geen	2	2
niet ingevuld	6	6
totaal	100	100

	HAVO	VWO
12. Triviaal- en populaire literatuur		
alle/bijna alle	3	3
het merendeel	9	5
een redelijk aantal	33	11
een enkele	37	55
geen	10	19
niet ingevuld	8	7
totaal	100	100

	HAVO	VWO
13. Zakelijke teksten (bijv. kranteartikels)		
alle/bijna alle	2	3
het merendeel	6	3
een redelijk aantal	12	11
een enkele	40	39
geen	34	38
niet ingevuld	6	6
totaal	100	100

	HAVO	VWO
14. Teksten met een bepaalde dominante werking, bijv.: spanning, humor, liefde, levensproblemen		
alle/bijna alle	9	6
het merendeel	24	9
een redelijk aantal	33	44
een enkele	15	19
geen	12	14
niet ingevuld	7	8
totaal	100	100

47. Dient het boek vragen en opdrachten te bevatten?

	n=68 HAVO	n=66 VWO
Ja	87	82
Nee	13	18
Totaal	100	100

Indien u bij beide schooltypen 'nee' heeft ingevuld kunt u verder gaan met vraag 51.

48. Hoe dienen de vragen en opdrachten gepresenteerd te worden?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	n=59 HAVO	n=54 VWO
1. Aan het eind van elk hoofdstuk.	64	59
2. Achter in het tekstboek.	5	7
3. In een apart werkboek.	31	33
Totaal	100	99

49 In welke mate dient het boek de volgende soort vragen en opdrachten m.b.t. de inleidingen te bevatten? Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

- 1 = alle/bijna alle
 2 = het merendeel
 3 = een redelijk aantal
 4 = een enkele
 5 = geen

	HAVO	VWO
1. Vragen naar feitenkennis.		
alle/bijna alle	5	4
het merendeel	31	17
een redelijk aantal	39	57
een enkele	20	19
geen	2	
niet ingevuld	3	3
totaal	100	100

	HAVO	VWO
2. Vragen naar inzicht.		
alle/bijna alle	5	7
het merendeel	14	41
een redelijk aantal	56	43
een enkele	17	4
geen	5	2
niet ingevuld	3	3
totaal	100	100

	HAVO	VWO
3. Productief-creatieve vragen en opdrachten (zelf schrijven, dramatiseren, collage maken, enz.).		
alle/bijna alle	2	
het merendeel	7	7
een redelijk aantal	14	17
een enkele	42	43
geen	29	26
niet ingevuld	6	7
totaal	100	100

	HAVO	VWO
4. Evaluatieve vragen (vragen naar een oordeel).		
alle/bijna alle	3	4
het merendeel	5	15
een redelijk aantal	39	46
een enkele	34	20
geen	14	9
niet ingevuld	5	6
totaal	100	100

	HAVO	VWO
5. Gesloten vragen (vragen waarop slechts één antwoord goed is).		
alle/bijna alle	10	7
het merendeel	25	17
een redelijk aantal	42	43
een enkele	10	22
geen	9	7
niet ingevuld	4	4
totaal	100	100

	HAVO	VWO
6. Open vragen (vragen waarop meerdere antwoorden goed zijn).		
alle/bijna alle	9	9
het merendeel	10	22
een redelijk aantal	36	35
een enkele	27	15
geen	14	13
niet ingevuld	4	6
totaal	100	100

50. In welke mate dient het boek de volgende soort vragen en opdrachten m.b.t. de teksten te bevatten? Gelieve per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

- 1 = alle/bijna alle
- 2 = het merendeel
- 3 = een redelijk aantal
- 4 = een enkele
- 5 = geen

	HAVO	VWO
1. Vragen naar feitenkennis.		
alle/bijna alle	2	
het merendeel	17	6
een redelijk aantal	39	44
een enkele	31	39
geen	7	6
niet ingevuld	4	5
totaal	100	100

	HAVO	VWO
2. Vragen naar inzicht.		
alle/bijna alle	5	9
het merendeel	17	41
een redelijk aantal	56	43
een enkele	17	2
geen	3	2
niet ingevuld	2	3
totaal	100	100

	HAVO	VWO
3. Vragen en opdrachten m.b.t. de inhoud van de teksten.		
alle/bijna alle	7	4
het merendeel	36	24
een redelijk aantal	46	57
een enkele	5	7
geen	3	4
niet ingevuld	3	4
totaal	100	100
	HAVO	VWO
4. Vragen en opdrachten m.b.t. de vorm van de teksten.		
alle/bijna alle		
het merendeel	5	9
een redelijk aantal	29	48
een enkele	53	32
geen	7	4
niet ingevuld	6	7
totaal	100	100
	HAVO	VWO
5. Productief-creatieve vragen en opdrachten (zelf schrijven, dramatiseren, collage maken, enz.).		
alle/bijna alle		
het merendeel	7	4
een redelijk aantal	14	20
een enkele	48	44
geen	25	24
niet ingevuld	6	8
totaal	100	100
	HAVO	VWO
6. Vragen en opdrachten die tot doel hebben het laten verwoorden en verdiepen van de leeservaringen van de leerlingen.		
alle/bijna alle	7	11
het merendeel	10	17
een redelijk aantal	36	41
een enkele	44	28
geen	2	2
niet ingevuld	1	1
totaal	100	100
	HAVO	VWO
7. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen		
alle/bijna alle	5	6
het merendeel	10	6
een redelijk aantal	31	37
een enkele	32	30
geen	19	19
niet ingevuld	3	2
totaal	100	100

	HAVO	VWO
8. Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de maatschappelijke werkelijkheid.		
alle/bijna alle	5	6
het merendeel	12	13
een redelijk aantal	51	54
een enkele	22	20
geen	9	6
niet ingevuld	1	1
totaal	100	100
	HAVO	VWO
9 Vragen en opdrachten die tot doel hebben verbanden te leggen tussen de tekst en de historische context		
alle/bijna alle	2	2
het merendeel	3	15
een redelijk aantal	44	59
een enkele	42	17
geen	7	6
niet ingevuld	2	1
totaal	100	100
	HAVO	VWO
10. Evaluatieve vragen (vragen naar een oordeel).		
alle/bijna alle	5	6
het merendeel	7	15
een redelijk aantal	41	46
een enkele	36	24
geen	7	4
niet ingevuld	4	5
totaal	100	100
	HAVO	VWO
11. Gesloten vragen (vragen waarop slechts één antwoord goed is).		
alle/bijna alle	10	6
het merendeel	17	7
een redelijk aantal	41	46
een enkele	17	28
geen	14	11
niet ingevuld	1	2
totaal	100	100
	HAVO	VWO
12. Open vragen (vragen waarop meerdere antwoorden goed zijn).		
alle/bijna alle	5	2
het merendeel	12	22
een redelijk aantal	48	52
een enkele	20	7
geen	14	15
niet ingevuld	1	2
totaal	100	100

51. Dient het boek ondersteunend audiovisueel materiaal te bevatten?
Per schooltype kunt u meer dan één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	n=68 HAVO	n=66 VWO
1. Nee.	18	18
2. Ja, audio materiaal (bijv. cassettes).	63	59
3. Ja, visueel materiaal (dia's, foto's).	44	47
4. Ja, audio-visueel materiaal (video).	62	55

52. Wat dient de docentenhandleiding van het boek te bevatten? Gelieve per schooltype de cijfers te omcirkelen van die elementen die u in de docentenhandleiding opgenomen wilt zien. U kunt dus per schooltype meer dan één cijfer omcirkelen.

	HAVO	VWO
1. Geen handleiding.	4	5
2. De achterliggende algemene onderwijsdoelen.	38	33
3. De specifieke vakdoelen.	35	32
4. Veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen bij de docent.	31	27
5. Aanwijzingen voor het gebruik van didaktische werkvormen.	74	68
6. Aanwijzingen voor samenwerking met collega's van de andere talensecties.	27	26
7. Veronderstelde beginsituatie van de leerling.	28	21
8. Informatie over het uittesten van de methode.	21	18
9. Aanvullende informatie m.b.t. de perioden/stromingen.	50	52
10. Literatuurverwijzingen.	59	58
11. Aanwijzingen voor de behandeling van de perioden/stromingen	59	56
12. Interpretaties bij de teksten.	78	71
13. Leeservaringen van leerlingen e.a. m.b.t. de teksten.	21	18
14. Aanwijzingen voor de behandeling van de teksten.	79	76
15. Aanwijzingen voor het te gebruiken audiovisuele materiaal.	57	50
16. Voorstellen voor de toetsing (proefwerken e.d.).	71	62
17. Iets anders	3	2

Wij danken u hartelijk voor het invullen van deze vragenlijst. De resultaten van het gehele onderzoek worden zo snel mogelijk gepubliceerd.

U kunt de enquête in de retourenveloppe doen

Mogen wij u ook verzoeken het briefkaartje terug te sturen? Wij hebben dit nodig voor onze administratie. U gelieve het briefkaartje wel apart terug te sturen, daar de enquête anoniem dient te blijven

Op het briefkaartje kunt u tevens aangeven of u prijs stelt op een beknopt verslag van de resultaten van het onderzoek, dat u in dat geval kosteloos toegezonden zal worden. Zowel de retourenveloppe als het briefkaartje zijn reeds gefrankeerd.

Hoeveel tijd heeft u het invullen van de vragenlijst gekost?

n=157

Minder dan half uur	10
Tussen half uur en uur	44
Tussen uur en anderhalf uur	23
Tussen anderhalf en twee uur	10
Meer dan twee uur	3
Niet ingevuld	10
Totaal	100

BIJLAGE 5.1 Keuze analysetechniek

Enkelvoudige variantie-analyse:

	KB	SL	ZD	DD	DB	ZSM
gedrag: gebruiksmoment	18-21	18-21	18-21	18-21	18-21	17-20
keuze/aanbod	33	41-42 55	41-42 55	41	41-42 55, 62	23-24 28
inhoud						34-38
verwerking	22	22, 45	22, 45	22	22, 45	16, 33
aanvullingen	26, 37	27, 37 46-47 59-60	27, 37 46-47 59-60	27, 37 45-46	27, 37 46-47 59-60	
tevredenheid	16-17 23 27-31 34-36	16-17 23-24 28-32 38-40 48-54 56-58	16-17 23-24 28-32 38-40 48-54 56-58	16-17 23-24 28-32 38-40 42-44	16-17 23-24 28-32 38-40 48-54 56-58 63-64	15
behoeften	41, 45 48-49	64, 68 71-72	64, 68 71-72	50, 54 57-58	68, 72 75-76	42, 46 49-50

Kruistabellering:

	KB	SL	ZD	DD	DB	ZSM
gedrag: gebruiksmoment						
keuze/aanbod					61	29-30
inhoud						
verwerking	25	26 35-36 43-44	26 35-36 43-44	26 35-36	26 35-36 43-44	22 26-27 31-32
aanvullingen						
tevredenheid	32	33	33	33	33	
behoeften	39-40 42-44 46-47	62-63 65-67 69-70	62-63 65-67 69-70	48-49 51-53 55-56	66-67 69-71 73-74	40-41 43-45 47-48

Vergelijking met behulp van percentages:

	KB	SL	ZD	DD	DB	ZSM
gedrag: gebruiksmoment						
keuze/aanbod inhoud	24	25, 34	25, 34	25, 34	25, 34	21
verwerking						
aanvullingen						
tevredenheid						
behoeften	38 50-51	61 73-74	61 73-74	47 59-60	65 77-78	39 51-52

BIJLAGE 5.2 Rangorde en absolute aantallen significante samenhangen

GEBRUIKERSGROEP: KURZ UND BÜNDIG

	HAVO	VWO	Tot.	Rang
1. Ervaring lit ond. havo	12	13	25	1
2. Ervaring Duits	10	15	25	1
3. Aanschaf boek	13	10	23	3
4. Ervaring lit ond. vwo	10	12	22	4
5. Jaren gebruik boek	9	11	20	5
6. Richting school	8	12	20	5
7. Leeftijd	8	11	19	7
8. Betrokkenheid keuze boek	5	14	19	7
9. Tijd besteed aan lit ond. vwo		19	19	7
10. Primaire doelstelling	10	5	15	10
11. Tijd besteed aan lit. ond. havo	12		12	11
12. Schooltypen	9	3	12	11
13. Bijhouden ontw. lit. ond.	8	4	12	11
14. Altijd met boek gewerkt	5	7	12	11
15. Reden werken met boek	2	9	11	15
16. Kennis richtingen lit. wetens.	4	5	9	15

GEBRUIKERSGROEP: SPIEGEL DER DEUTSCHEN LITERATUR

	HAVO	VWO	Tot.	Rang
1. Leeftijd	28	29	57	1
2. Ervaring Duits	23	24	47	2
3. Ervaring lit. ond. vwo	19	28	47	2
4. Betrokkenheid keuze boek	23	21	44	4
5. Primaire doelstelling	28	14	42	5
6. Ervaring lit. ond. havo	17	19	36	6
7. Tijd besteed aan lit. ond. havo	34		34	7
8. Bijhouden ontw. lit. ond.	18	10	28	8
9. Altijd met boek gewerkt	19	6	25	9
10. Kennis richtingen lit. wetens.	7	18	25	9
11. Jaren gebruik boek	13	10	23	11
12. Reden werken met boek	9	13	22	12
13. Schooltypen	9	12	21	13
14. Richting school	12	8	20	14
15. Aanschaf boek	9	8	17	15
16. Tijd besteed aan lit. ond. vwo		12	12	16

GEBRUIKERSGROEP: ZEITBILD UND DICHTUNG

	HAVO	VWO	Tot	Rang
1 Jaren gebruik boek	18	21	39	1
2 Kennis richtingen lit wetens	20	18	38	2
3 Ervaring Duits	20	16	36	3
4 Ervaring lit ond vwo	13	22	35	4
5 Ervaring lit ond havo	17	17	34	5
6 Leeftijd	20	13	33	6
7 Altijd met boek gewerkt	11	17	28	7
8 Tijd besteed aan lit ond havo	27		27	8
9 Schooltypen	15	11	26	9
10 Reden werken met boek	16	9	25	10
11 Betrokkenheid keuze boek	13	12	25	10
12 Aanschaf boek	11	10	21	12
13 Primaire doelstelling	8	13	21	12
14 Richting school	12	8	20	14
15 Bijhouden ontw lit ond	11	6	17	15
16 Tijd besteed aan lit ond vwo		12	12	16

GEBRUIKERSGROEP: DEUTSCHE DICTUNG

	HAVO	VWO	Tot.	Rang
1. Leeftijd	16	22	38	1
2. Ervaring lit.ond. vwo	20	17	37	2
3. Ervaring lit.ond. havo	14	13	27	3
4. Reden werken met boek	16	9	25	4
5. Schooltypen	14	11	25	4
6. Ervaring Duits	12	13	25	4
7. Richting school	16	5	21	7
8. Bijhouden ontw. lit.ond.	11	10	21	7
9. Betrokkenheid keuze boek	5	15	20	9
10. Tijd besteed aan lit.ond. vwo		20	20	9
11. Jaren gebruik boek	7	12	19	11
12. Kennis richtingen lit.wetens.	8	7	15	12
13. Altijd met boek gewerkt	6	8	14	13
14. Aanschaf boek	8	4	12	14
15. Tijd besteed aan lit ond. havo	8		8	15
16. Primaire doelstelling	nvt	nvt		

GEBRUIKERSGROEP: DURCHBLICKE

	HAVO	VWO	Tot.	Rang
1. Tijd besteed aan lit. ond. havo	24		24	1
2. Aanschaf boek	19		19	2
3. Schooltypen	19		19	2
4. Betrokkenheid keuze boek	15		15	4
5. Reden werken met boek	15		15	4
6. Jaren gebruik boek	14		14	6
7. Ervaring lit ond. havo	13		13	7
8. Leeftijd	13		13	7
9. Altijd met boek gewerkt	12		12	9
10. Kennis richtingen lit.wetens.	11		11	10
11. Richting school	11		11	10
12. Ervaring lit.ond. vwo	10		10	12
13. Bijhouden ontw. lit.ond.	9		9	13
14. Ervaring Duits	7		7	14
15. Primaire doelstelling	6		6	15
16. Tijd besteed aan lit. ond. vwo	nvt			

GEBRUIKERSGROEP: ZELF SAMENGESTELD MATERIAAL

	HAVO	VWO	Tot.	Rang
1. Kennis richtingen lit. wetens.	32	28	60	1
2. Bijhouden ontw. lit. ond.	32	27	59	2
3. Primaire doelstelling	20	16	36	3
4. Tijd besteed aan lit. ond. havo	35		35	4
5. Tijd besteed aan lit. ond. vwo		34	34	5
6. Richting school	13	19	32	6
7. Ervaring lit. ond. havo	14	16	30	7
8. Jaren geleden gebruik boek	18	9	27	8
9. Ervaring Duits	12	15	27	8
10. Leeftijd	12	14	25	10
11. Ervaring lit.ond. vwo	12	13	24	11
12. Reden gebruik zelf sameng. mat.	12	10	22	12
13. Verleden gebruik boek	9	12	21	13
14. Schooltypen	11	9	20	14
15. Soort literatuurboek	10	9	19	15

BIJLAGE 5.4 Significante samenhangen voor de vijf afzonderlijke boekgebruikersgroepen en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal

In deze bijlage worden de significante samenhangen voor de vijf afzonderlijke boekgebruikersgroepen en de gebruikers van zelf samengesteld materiaal beschreven. Om de leesbaarheid van de bijlage te bevorderen, is gekozen voor een consequente beschrijving van de significante samenhangen vanuit het perspectief van bijvoorbeeld de docenten met meer ervaring, zonder dat telkens de docenten met minder ervaring als contrastgroep genoemd worden, dus bijv.: "De docenten met meer ervaring zijn tevredener over de illustraties uit het boek".

De bijlage is als volgt opgebouwd: 1) de vijf afzonderlijke boekgebruikersgroepen (ervaring en doelstelling), 2) de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (achtergrondinformatie en doelstelling), 3) de boekgebruikersgroepen onderling vergeleken (ervaring) en 4) de boekgebruikers als groep vergeleken met de gebruikers van zelf samengesteld materiaal (ervaring en achtergrondinformatie).

Allereerst wordt telkens het aantal significante samenhangen vermeld, waarna deze beschreven worden aan de hand van de blokken aantrekkelijkheid, gebruiksmoment, ordening, literaire informatie, teksten, vragen en opdrachten, illustraties, audiovisueel materiaal en docentenhandleiding.

1) De vijf afzonderlijke boekgebruikersgroepen

Kurz und bündig (docenten met minder en meer ervaring)

HAVO

Op het havo is het redelijke aantal van 34 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 1; keuze uit inhoud 12; aanvullingen 1; tevredenheid 7; behoeften 13.

De docenten met meer ervaring zijn tevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling.

De docenten met meer ervaring gebruiken het boek in havo-4 minder vaak ten behoeve van de lesvoorbereiding.

De docenten met meer ervaring behandelen de volgende vijf hoofdstukken vaker: 'Barock', 'Nach 1950-I: Die Bewahrenden', 'Nach 1950-II: Die Zeitkritiker', 'Nach 1950-III: Die Sucher' en de 'Literatur in der DDR'. Zij behandelen de volgende zeven hoofdstukken minder vaak: 'Sturm und Drang', 'Vom Sturm und Drang zur Klassik I: Goethe', 'Romantik', 'Übergang zum Realismus', 'Der Poetische Realismus', 'Nicht Naturalismus, sondern...' en 'Expressionismus oder Ausdruckskunst'. De docenten met meer ervaring behandelen met andere woorden de perioden 'Sturm und Drang' t/m 'Expressionismus' globaal gesproken minder vaak en de modernste literatuur (na 1950) vaker. De docenten met meer ervaring

zijn vaker van mening dat het boek te veel biografische, literair-cultuur-historische en sociaal-politiek-economische informatie bevat. Zij zijn vaker van mening dat het boek voldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en de literair-cultuur-historische en de sociaal-politiek-economische context. Zij hebben meer behoefte aan literair-sociologische informatie.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan tekstfragmenten.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan feitenkennisvragen bij de teksten.

De docenten met meer ervaring zijn tevredener over de aandacht die in de tekst zelf aan de illustraties wordt geschonken.

De docenten met meer ervaring vullen de literaire informatie uit het boek vaker aan met audiovisueel materiaal. Zij hebben minder behoefte aan audio en visueel materiaal.

De docenten met meer ervaring hebben meer behoefte aan de volgende informatie in een docentenhandleiding: specifieke vakdoelen en veronderstelde beginsituatie leerling, maar minder behoefte aan de inhoud: het gebruik van didactische werkvormen, behandeling hoofdstukken, interpretaties bij de teksten, behandeling teksten, audiovisueel materiaal en voorstellen voor de toetsing. De docenten met meer ervaring hebben m.a.w. minder behoefte aan concrete praktische ondersteuning en meer behoefte aan informatie over de achterliggende idee van het boek.

VWO

Op het vwo is het beperkte aantal van 20 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 3; keuze uit inhoud 4; tevredenheid 2; behoeften 11.

De docenten met meer ervaring zijn tevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling.

De docenten met meer ervaring gebruiken het boek in vwo-4 en 6 minder vaak ten behoeve van de lesvoorbereiding, maar toetsen in vwo-6 vaker de literaire informatie die uit het boek behandeld is.

De docenten met meer ervaring behandelen vaker het hoofdstuk 'Nach 1950-III: Die Sucher' en minder vaak de drie hoofdstukken 'Altgermanische und frühchristliche Dichtung', 'Vom Sturm und Drang zur Klassik II: Schiller' en 'Nicht Naturalismus, sondern...'. De docenten met meer ervaring zijn vaker van mening dat het boek te veel literair-sociologische informatie bevat. Zij hebben meer behoefte aan literair-theoretische informatie.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan tekstfragmenten.

De docenten met meer ervaring hebben bij de teksten minder behoefte aan feitenkennisvragen en aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling en de maatschappelijke en historische context.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan de volgende

informatie in een docentenhandleiding: aanvullende literaire informatie, interpretaties bij de teksten, behandeling teksten, audiovisueel materiaal en voorstellen voor de toetsing.

Ten aanzien van het havo en vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De docenten met meer ervaring:

- zijn tevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling;
- gebruiken het boek minder vaak ten behoeve van de lesvoorbereiding;
- behandelen minder vaak de oudere en vaker de nieuwere perioden/ stromingen;
- hebben minder behoefte aan tekstfragmenten;
- hebben minder behoefte aan feitenkennisvragen bij de teksten;
- hebben minder behoefte aan concrete praktische ondersteuning in een docentenhandleiding.

Kurz und bündig (de culturele en niet-culturele vormers)

HAVO

Op het havo is het beperkte aantal van 25 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 1; keuze uit inhoud 2; aanvullingen 1; tevredenheid 5; behoeften 16.

De culturele vormers toetsen in havo-4 vaker literaire informatie die uit het boek behandeld is.

De culturele vormers behandelen het hoofdstuk 'Höfische Dichtung' vaker en het hoofdstuk 'Unterhaltungsliteratur' minder vaak. Zij vullen de literaire inleidingen uit het boek uitgebreider aan en zijn ontevredener over deze inleidingen. De culturele vormers zijn minder vaak van mening dat het boek te veel biografische informatie geeft, maar wel vaker van mening dat het boek te veel sociaal-politiek-economische informatie geeft. Zij zijn vaker van mening dat het boek onvoldoende verbanden geeft tussen de literatuur en de literair-cultuur-historische context en andere kunsten.

De culturele vormers hebben vaker behoefte aan teksten uit de perioden voor 1900 en tussen 1900 en 1945 en aan gedichten, maar minder vaak behoefte aan teksten uit de periode na 1960. De culturele vormers hebben m.a.w. meer behoefte aan de oudere literatuur.

De culturele vormers hebben bij de teksten minder behoefte aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling, maar meer behoefte aan vragen naar de historische context.

De culturele vormers hebben meer behoefte aan audio materiaal.

De culturele vormers zijn vaker van mening dat een docentenhandleiding achterwege kan blijven. Zij hebben meer behoefte aan informatie over: samenwerking met collega's van de andere talensecties en aanvullende informatie

m.b.t. perioden/stromingen, minder behoefte hebben zij aan informatie over: veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen bij de docent, het uittesten van de methode, het gebruik van audiovisueel materiaal en voorstellen voor de toetsing.

De culturele vormers hebben meer behoefte aan een nieuw boek en kunnen minder goed uit de voeten met het huidige boek.

VWO

Op het vwo is het beperkte aantal van 14 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 2; keuze uit inhoud 2; verwerking 1; tevredenheid 2; behoeften 7.

De culturele vormers gebruiken het boek ten behoeve van de lesvoorbereiding in vwo-4 vaker en toetsen in vwo-5 vaker literaire informatie die uit het boek behandeld is.

De culturele vormers behandelen de hoofdstukken 'Altgermanische und frühchristliche Dichtung' en 'Nicht Naturalismus, sondern...' minder vaak. De culturele vormers bieden de literaire informatie vaker aan vòòr het lezen van een tekst. Zij zijn minder vaak van mening dat het boek te veel biografische en literair-theoretische informatie bevat. Zij hebben vaker behoefte aan biografische informatie.

De culturele vormers hebben minder vaak behoefte aan teksten uit de periode na 1960.

De culturele vormers hebben meer behoefte aan audio en visueel materiaal.

De culturele vormers hebben minder behoefte aan informatie in een docentenhandleiding over: veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen bij de docent en samenwerking met collega's van de andere talensecties, maar meer behoefte aan aanvullende informatie over perioden/stromingen.

Ten aanzien van het havo en vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De culturele vormers:

- zijn minder vaak van mening dat het boek te veel biografische informatie bevat;
- hebben minder vaak behoefte aan teksten na 1960;
- hebben meer behoefte aan audio materiaal;
- hebben meer behoefte aan aanvullende informatie over perioden/stromingen in een docentenhandleiding en minder behoefte aan informatie over de veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen bij de docent.

Spiegel der deutschen Literatur (de docenten met minder en meer ervaring)

HAVO

Op het havo is het redelijke aantal van 65 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 5; keuze uit inhoud 18; verwerking 1; tevredenheid 21; behoeften 20.

De docenten met meer ervaring zijn tevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling en over de deelaspecten lay-out en omslag.

De docenten met meer ervaring gebruiken vaker het boek in havo-4 ten behoeve van de lesvoorbereiding, in havo-4 en 5 in de les zelf en laten in havo-5 het boek vaker gebruiken bij het maken van huiswerk. Bovendien toetsen zij in havo-5 vaker vragen en opdrachten uit het boek die behandeld zijn.

De docenten met meer ervaring volgen strakker de ordening van het boek.

De docenten met meer ervaring behandelen alle hoofdstukken van deel I (met uitzondering van 'Die Literatur des späten Mittelalters' en 'Von der Romantik zum Realismus') vaker. De docenten met meer ervaring vinden vaker dat het boek te veel sociaal-politiek-economische informatie en literair-sociologische informatie bevat. Zij vinden vaker dat er voldoende verbanden worden gelegd tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context, de werkelijkheid van de leerling en de kennis van land en volk.

De docenten met meer ervaring behandelen de schrijver Rinser minder vaak, maar de volgende acht schrijvers vaker: Lessing, v. Arnim & Brentano, Heine, Storm, Meyer, v. Droste-Hülshoff, Rilke en Remarque. Drie van de acht schrijvers zijn uit het hoofdstuk 'Der Realismus' (deel I) afkomstig. Zij vinden vaker dat het boek te veel teksten aanbiedt van de volgende soorten: teksten uit de periode tussen 1900 en 1945 en tussen 1945 en 1960, prozateksten, korte en lange teksten, triviale teksten, zakelijke teksten en teksten met een bepaalde dominante werking. Zij hebben minder behoefte aan teksten uit de perioden tussen 1900 en 1945 en aan teksten met een bepaalde dominante werking.

De docenten met meer ervaring zijn vaker van mening dat de variatie in de vragen en opdrachten voldoende is en vinden vaker dat het boek bij de literaire inleidingen te veel vragen naar inzicht en produktieve vragen en te weinig gesloten vragen bevat. Ook t.a.v. de teksten vinden zij dat er te weinig gesloten vragen zijn. De docenten met meer ervaring hebben dan ook bij de literaire inleidingen minder behoefte aan produktieve, evaluatieve en open vragen en bij de teksten minder behoefte aan produktieve en evaluatieve vragen en aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling en de maatschappelijke context. Zij zijn vaker van mening dat de vragen in een apart werkboek opgenomen zouden moeten worden.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan audiovisueel materiaal.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan een docentenhandleiding met de volgende informatie: achterliggende algemene onderwijsdoelen, veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen docent, het gebruik van didactische werkvormen, samenwerking met collega's van de andere talensecties, veronderstelde beginsituatie leerlingen, aanvullende literaire

informatie, literatuurverwijzingen, aanwijzingen voor de behandeling van de literaire informatie en leeservaringen bij de teksten.

VWO

Op het vwo is het redelijke aantal van 92 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 1; keuze uit inhoud 42; verwerking 1; tevredenheid 25; behoeften 23.

De docenten met meer ervaring zijn tevredener over de lay-out en de omslag van het boek.

De docenten met meer ervaring gebruiken het boek in vwo-6 vaker in de les zelf.

De docenten met meer ervaring behandelen de volgende zes hoofdstukken uit deel I vaker: 'Die Literatur des hohen Mittelalters', 'Renaissance, Humanismus, Reformation', 'Die Zeit der Aufklärung', 'Die Klassik', 'Die Romantik' en 'Der Realismus'. De docenten met meer ervaring zijn vaker van mening dat het boek te veel biografische en literair-sociologische informatie bevat, maar voldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en de persoonlijke werkelijkheid van de leerling. Zij hebben minder behoefte aan literair-sociologische informatie.

De docenten met meer ervaring behandelen de tekst Till Eulenspiegel minder vaak, maar de volgende 35 schrijvers vaker: v.d. Vogelweide, v. Grimmshausen, Gerhardt, Schiller, v. Kleist, Heine, Storm, Busch, Meyer, v. Droste-Hülshoff, Büchner, Hauptmann, T. Mann, v. Hofmannsthal, Hesse, Werfel, Kafka, Roth, Brecht, Borchert, Böll, Lenz, v.d. Grün, Rinser, Bachmann, Eich, Enzensberger, Degenhardt, Frisch, Dürrenmatt, Wander, Braun, Kirsch, Kunze en Biermann. De genoemde schrijvers zijn over het hele boek verspreid, maar met accenten t.a.v. de hoofdstukken: 'Der Realismus', 'Vom Naturalismus bis zum Expressionismus' en 'Die Literatur der Gegenwart'. De docenten met meer ervaring vinden vaker dat het boek te veel van de volgende soorten teksten bevat: teksten uit de periode tussen 1900 en 1945, dramateksten, lange teksten, triviale teksten, zakelijke teksten en teksten met een dominante werking. Zij hebben dan ook minder behoefte aan teksten uit de periode tussen 1900 en 1945 en tussen 1945 en 1960, waardevolle teksten (?), zakelijke teksten en teksten met een bepaalde dominante werking, en minder behoefte aan gedichten.

De docenten met meer ervaring laten de leerlingen vaker individueel werken als voorbereiding op een klassikale behandeling van de vragen en opdrachten uit het boek. De docenten met meer ervaring zijn vaker van mening dat de variatie van de vragen en opdrachten voldoende is, maar dat deze over het algemeen te moeilijk zijn. Zij vinden vaker dat er bij de literaire informatie te veel produktieve en evaluatieve vragen opgenomen zijn, maar te weinig feitenkennisvragen en dat er bij de teksten te veel produktieve, evaluatieve en open vragen en vragen naar de leeservaringen en de persoonlijke werkelijkheid van de leerling

opgenomen zijn. De docenten met meer ervaring hebben bij de teksten dan ook minder behoefte aan inhouds-, produktieve, evaluatieve en open vragen en aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling en de maatschappelijke context. Zij zijn vaker van mening dat de vragen en opdrachten in een apart werkboek opgenomen zouden moeten worden.

De docenten met meer ervaring zijn tevredener over de illustraties uit het boek. Dit geldt ook voor de deelaspecten: onderschrift van de illustratie, aandacht in de tekst zelf voor de illustratie en de functionaliteit van de illustratie.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan audio, visueel en audiovisueel materiaal.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan de volgende informatie in een docentenhandleiding: achterliggende algemene onderwijsdoelen, veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen docent, het gebruik van didactische werkvormen, aanvullende literaire informatie, literatuurverwijzingen en aanwijzingen voor de behandeling van de literaire informatie.

Ten aanzien van het havo en vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De docenten met meer ervaring:

- zijn tevredener over de lay-out en de omslag van het boek;
- behandelen vaker de hoofdstukken uit deel I ('Von den Anfängen bis zum Naturalismus');
- zijn vaker van mening dat het boek te veel literair-sociologische informatie bevat;
- behandelen vaker schrijvers uit het hoofdstuk 'Der Realismus';
- zijn vaker van mening dat het boek te veel teksten uit de periode tussen 1900 en 1945 bevat en te veel lange, triviale, zakelijke teksten en teksten met een bepaalde dominante werking;
- hebben minder behoefte aan teksten uit de periode tussen 1900 en 1945 en aan teksten met een bepaalde dominante werking;
- zijn vaker van mening dat de variatie in de vragen en opdrachten voldoende is;
- zijn vaker van mening dat het boek bij de literaire informatie te veel produktieve vragen geeft en hebben bij de teksten minder behoefte aan produktieve, evaluatieve en open vragen en aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling en de maatschappelijke context;
- zijn vaker van mening dat de vragen en opdrachten in een apart werkboek opgenomen zouden moeten worden;
- hebben minder behoefte aan audiovisueel materiaal;
- hebben minder behoefte aan met name concrete praktische ondersteuning in een docentenhandleiding.

Spiegel der deutschen Literatur (de culturele en niet-culturele vormers)HAVO

Op het havo is het redelijke aantal van 59 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 2; keuze uit inhoud 35; verwerking 1; aanvullingen 1; tevredenheid 13; behoeften 7.

De culturele vormers gebruiken in havo-5 het boek vaker in de les zelf en voor het laten maken van huiswerk.

De culturele vormers behandelen de eerste acht hoofdstukken uit deel I ('Die Literatur des frühen Mittelalters' t/m 'Die Klassik') vaker, maar de moderne literatuur minder vaak ('Die Neue Sachlichkeit', 'Die Literatur im Dritten Reich', 'Die Literatur der ersten Nachkriegsjahre' en 'Die Literatur der DDR'). Zij zijn vaker van mening dat het boek te veel literair-cultuur-historische informatie bevat, maar voldoende verbanden geeft tussen de literatuur en de literair-cultuur-historische en de sociaal-politiek-economische context. Zij hebben minder vaak behoefte aan sociaal-politiek-economische informatie.

De culturele vormers behandelen minder vaak de schrijvers Keller en von der Grün, maar vaker de volgende 21 teksten c.q. schrijvers: Merseburger Zaubersprüche, Hildebrandslied, Till Eulenspiegel, Luther, v. Grimmelshausen, Novalis, T. Mann, Rilke, v. Hofmannsthal, Heym, Trakl, Döblin, Kafka, Brecht, Wicbert, Borchert, Celan, Andersch, Eich, Hochhuth en Kirsch. De teksten c.q. schrijvers zijn over het hele boek verspreid zonder een accent ten aanzien van een bepaald hoofdstuk. De culturele vormers zijn vaker van mening dat het taalgebruik van de teksten te moeilijk is en dat het boek te veel dramateksten, lange teksten en zakelijke teksten bevat. Zij hebben vaker behoefte aan korte teksten.

De culturele vormers laten de leerlingen vaker individueel werken als voorbereiding op een klassikale behandeling van de vragen en opdrachten uit het boek. Ten aanzien van de literaire informatie zijn zij vaker van mening dat het boek te veel inziets- en evaluatieve vragen bevat en ten aanzien van de teksten dat het boek te veel produktieve en evaluatieve vragen bevat en minder vaak van mening dat het boek te veel gesloten vragen bevat. De culturele vormers zijn tevredener over de variatie van de vragen en opdrachten.

De culturele vormers gebruiken minder vaak audiovisueel materiaal bij de behandeling van de teksten.

De culturele vormers hebben minder behoefte aan een docentenhandleiding met informatie over de achterliggende algemene onderwijsdoelen, de samenwerking met collega's van de andere talensecties en de veronderstelde beginsituatie van de leerling, maar meer behoefte aan interpretaties bij de teksten en aanwijzingen voor het te gebruiken audiovisuele materiaal.

VWO

Op het vwo is het redelijke aantal van 65 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 6; keuze uit inhoud 35; tevredenheid 11; behoeften 13.

De culturele vormers gebruiken het boek vaker in vwo-6 in de les zelf, in vwo-5 en 6 voor het laten maken van huiswerk, en toetsen vaker in vwo-5 behandelde literaire informatie en in vwo-5 en 6 behandelde teksten.

De culturele vormers behandelen de eerste negen hoofdstukken uit deel I vaker ('Die Literatur des frühen Mittelalters' t/m 'Die Romantik'; uitzondering 'Die Literatur des späten Mittelalters') en uit deel II het hoofdstuk 'Der Expressionismus'. Zij zijn minder vaak van mening dat het boek te veel literair-theoretische informatie bevat en vaker van mening dat het boek voldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en de werkelijkheid van de leerling. Zij hebben minder vaak behoefte aan literair-sociologische informatie.

De culturele vormers behandelen de volgende 25 teksten c.q. schrijvers vaker: Vater Unser, v. Hausen, von der Vogelweide, Chamisso, Luther, v. Grimmelshausen, Silesius, Schiller, Wackenroder, v. Arnim & Brentano, Brentano, Hauptmann, T. Mann, Rilke, v. Hofmannsthal, Kafka, Roth, Wiechert, Blunck, Borchert, Celan, v.d. Grün, Eich, Degenhardt en Neutsch. De teksten c.q. schrijvers zijn over het hele boek verspreid met een klein accent ten aanzien van het hoofdstuk 'Vom Naturalismus bis zum Expressionismus'. De culturele vormers zijn vaker tevreden over de inhoud van de teksten met het oog op wat leerlingen aanspreekt. Zij zijn vaker van mening dat het boek te veel triviale teksten, zakelijke teksten en teksten met een bepaalde dominante werking bevat en hebben vaker behoefte aan dramateksten.

De culturele vormers zijn tevredener over de vragen en opdrachten uit het boek en minder vaak van mening dat het boek bij de literaire informatie te veel gesloten vragen en bij de teksten te veel feitenkennis- en gesloten vragen bevat. Zij zijn tevredener over de variatie in de vragen en opdrachten. De culturele vormers hebben vaker behoefte aan feitenkennisvragen en minder vaak behoefte aan open vragen bij de literaire informatie en bij de teksten minder vaak behoefte aan evaluatieve vragen en aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling.

De culturele vormers besteden bij de behandeling van de literaire informatie en de teksten vaker aandacht aan de illustraties uit het boek.

De culturele vormers hebben minder vaak behoefte aan audio, visueel en audiovisueel materiaal.

De culturele vormers hebben minder vaak behoefte aan een docenten-handleiding met informatie over de specifieke vakdoelen en de veronderstelde beginsituatie van de leerling, maar meer behoefte aan informatie over het uittesten van de methode en aan aanwijzingen voor het te gebruiken audiovisuele

materiaal.

Ten aanzien van het havo en vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De culturele vormers:

- behandelen vaker de hoofdstukken uit het boek die aansluiten bij de oudere literatuur;
- behandelen vaker bepaalde teksten c.q. schrijvers;
- zijn vaker van mening dat het boek te veel zakelijke teksten bevat;
- zijn tevredener over de variatie van de vragen en opdrachten;
- zijn minder vaak van mening dat het boek bij de teksten te veel gesloten vragen bevat;
- hebben minder behoefte aan een docentenhandleiding met informatie over de veronderstelde beginsituatie van de leerling en meer behoefte aan aanwijzingen voor het te gebruiken audiovisuele materiaal.

Zeitbild und Dichtung (de docenten met minder en meer ervaring)

HAVO

Op het havo is het beperkte aantal van 47 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 1; keuze uit inhoud 24; tevredenheid 2; behoeften 20.

De docenten met meer ervaring zijn ontevredener over het aantal delen van het boek.

De docenten met meer ervaring toetsen in havo-5 minder vaak de behandelde literaire inleidingen uit het boek.

De docenten met meer ervaring behandelen de volgende drie hoofdstukken vaker: 'Das späte Mittelalter', 'Aufklärung (1725-1785)' en 'Biedermeier und Junges Deutschland (1820-1850)'. Zij zijn vaker van mening dat het boek voldoende samenhangen biedt tussen de literatuur en de kennis van land en volk.

De docenten met meer ervaring behandelen de volgende twee schrijvers minder vaak: Remarque en Goethe en de volgende 19 teksten c.q. schrijvers vaker: Eulenspiegel, Gryphius, Lessing, Novalis, v. Eichendorff, Stifter, Grillparzer, Meyer, Storm, Rilke, Heym, Benn, Tucholsky, Böll, Celan, Kaschnitz, Bachmann, Eich en Handke. De genoemde schrijvers zijn over het hele boek verspreid met een accent t.a.v. het hoofdstukken 'Die Romantik'. De docenten met meer ervaring hebben meer behoefte aan korte teksten en minder behoefte aan gedichten.

De docenten met meer ervaring hebben bij de teksten meer behoefte aan vragen naar de vorm en minder behoefte aan vragen naar de historische context.

De docenten met meer ervaring zijn vaker van mening dat ondersteunend audiovisueel materiaal achterwege kan blijven en hebben dan ook minder behoefte aan audio en audiovisueel materiaal.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan een docentenhandleiding in het algemeen en minder behoefte aan de volgende informatie in de docentenhandleiding: achterliggende algemene onderwijsdoelen, specifieke vakdoelen, veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen docent, het gebruik van didactische werkvormen, aanvullende literaire informatie, aanwijzingen voor de behandeling van de literaire informatie, interpretaties bij de teksten, leeservaring bij de teksten, aanwijzingen voor de behandeling van de teksten, audiovisueel materiaal en voorstellen voor de toetsing. Zij hebben meer behoefte aan informatie over de samenwerking met collega's van de andere talensecties.

VWO

Op het vwo is het beperkte aantal van 35 significante samenhangen gecoörd: keuze uit inhoud 14; aanvullingen 2; tevredenheid 4; behoeften 15.

De docenten met meer ervaring zijn ontevredener over het aantal delen van het boek.

De docenten met meer ervaring behandelen het hoofdstuk 'Althochdeutsche Dichtung' minder vaak en de hoofdstukken 'Deutschland in der Goethezeit' en '1900-1940: Zeitbild in der Dichtung' vaker.

De docenten met meer ervaring behandelen de volgende vier teksten c.q. schrijvers minder vaak: Der Heliand, v. Eschenbach, Heine en Heißenbüttel en de volgende zeven schrijvers vaker: Gryphius, Hauptmann, v. Hofmannsthal, Hesse, Böll, Zuckmayer en Lenz. De genoemde schrijvers zijn verspreid over het hele boek zonder een accent t.a.v. een bepaald hoofdstuk.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan teksten uit de periode tussen 1900 en 1945 en aan triviale teksten, maar meer behoefte aan korte teksten en aan teksten met een bepaalde dominante werking.

De docenten met meer ervaring vullen de vragen en opdrachten uit het boek vaker met veel eigen vragen aan. Zij vinden de vragen vaker te moeilijk en het aantal feitenkennisvragen bij de literaire informatie te hoog. Zij hebben minder behoefte aan produktieve vragen bij de teksten.

De docenten met meer ervaring zijn tevredener over de aandacht die in de tekst zelf aan de illustraties wordt geschonken.

De docenten met meer ervaring maken vaker gebruik van audiovisueel materiaal bij de behandeling van de teksten. Zij hebben wel minder behoefte aan audiovisueel materiaal.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan de volgende informatie in een docentenhandleiding: achterliggende algemene onderwijsdoelen, specifieke vakdoelen, aanvullende literaire informatie, aanwijzingen voor de behandeling van de literaire informatie, leeservaring bij de teksten, aanwijzingen voor de behandeling van de teksten en audiovisueel materiaal. Zij hebben meer

behoefte aan informatie over de samenwerking met collega's van de andere talensecties en aan informatie over het uittesten van de methode.

Ten aanzien van het havo en vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De docenten met meer ervaring:

- zijn ontevredener over het aantal delen van het boek;
- hebben meer behoefte aan korte teksten;
- hebben minder behoefte aan audiovisueel materiaal;
- hebben minder behoefte aan een docentenhandleiding met concrete praktische ondersteuning en informatie over de (vak-)doelen.

Zeitbild und Dichtung (de culturele en niet-culturele vormers)

HAVO

Op het havo is het redelijke aantal van 57 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 2; keuze uit inhoud 40; tevredenheid 11; behoeften 4.

De culturele vormers zijn vaker ontevreden over de omslag en het aantal delen van het boek.

De culturele vormers gebruiken het boek in havo-4 minder vaak voor het laten maken van huiswerk en toetsen minder vaak in havo-4 behandelde teksten.

De culturele vormers behandelen vaker de vier hoofdstukken 'Sturm und Drang (1767-1785)', 'Die deutsche Klassik (1785-1832)', 'Deutschland in der Goethezeit' en 'Die Dichter Hölderlin und von Kleist' en minder vaak de vier hoofdstukken 'Der bürgerliche oder poetische Realismus (1850-1890)', 'Der Naturalismus (1880-1900)', 'Die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts (1900-1933)' en 'Literatur während der Nazizeit (1933-1945)'. De culturele vormers behandelen m.a.w. vaker de oudere dan de nieuwere literatuur. De culturele vormers zijn minder vaak van mening dat het boek te veel biografische en literair-cultuur-historische informatie bevat en vaker van mening dat het boek voldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en de persoonlijke werkelijkheid van de leerling en onvoldoende samenhangen tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context. Zij zijn minder vaak van mening dat het taalgebruik van de literaire inleidingen te moeilijk is.

De culturele vormers behandelen vaker de tekst c.q. schrijvers Ludwigslie, Miegel, Lessing, Goethe, Schiller en Heine en minder vaak de 25 teksten c.q. schrijvers: Till Eulenspiegel, Novalis, Hoffmann, Grillparzer, Fontane, Hauptmann, Schnitzler, Hesse, Rilke, Heym, Benn, Remarque, Kästner, Tucholsky, Fallada, Seghers, Goes, Borchert, Grass, Dürrenmatt, Wolf, Biermann, Eich, Handke en Enzensberger. De teksten c.q. schrijvers zijn over het hele boek verspreid met een accent ten aanzien van de hoofdstukken 'Sturm und Drang (1767-1785)', 'Die deutsche Klassik (1785-1832)' en '1900-1940: Zeitbild in der Dichtung'. De

culturele vormers zijn vaker van mening dat het boek te veel prozateksten bevat en minder vaak van mening dat het boek te veel dramateksten bevat.

De culturele vormers behandelen minder vaak de vragen en opdrachten uit het boek bij de teksten. Zij zijn vaker van mening dat het boek bij de literaire informatie te veel evaluatieve vragen bevat en bij de teksten te veel open vragen.

De culturele vormers hebben vaker behoefte aan visueel materiaal en minder vaak behoefte aan audio materiaal.

De culturele vormers hebben vaker behoefte aan een docentenhandleiding met informatie over de achterliggende algemene onderwijsdoelen en het uittesten van de methode.

VWO

Op het vwo is het beperkte aantal van 41 significante samenhangen gescoord: keuze uit inhoud 14; aanvullingen 2; tevredenheid 11; behoeften 14.

De culturele vormers behandelen vaker de hoofdstukken 'Einleitung', 'Althochdeutsche Dichtung' en 'Das späte Mittelalter'. Zij zijn minder vaak van mening dat het boek te veel biografische informatie bevat en vaker van mening dat het boek voldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en de persoonlijke werkelijkheid van de leerling en andere kunsten. Zij hebben vaker behoefte aan biografische, literair-theoretische en literair-sociologische informatie.

De culturele vormers behandelen vaker de teksten c.q. schrijvers Hildebrandslied, Nibelungenlied en v. Hofmannsthal en minder vaak de acht teksten c.q. schrijvers: Ludwigslied, Schnitzler, Hesse, Rilke, Heym, Andersch, Grass en Enzensberger. De culturele vormers zijn vaker van mening dat het boek te veel teksten met een bepaalde dominante werking bevat.

De culturele vormers vullen de vragen en opdrachten uit het boek bij de literaire informatie en de teksten minder vaak met eigen op schrift gestelde vragen en opdrachten aan. Zij zijn vaker van mening dat het boek bij de literaire informatie te veel inziichts-, produktieve, evaluatieve en open vragen bevat en bij de teksten te veel produktieve, evaluatieve en open vragen.

De culturele vormers hebben minder behoefte aan audiovisuele middelen, maar meer behoefte aan audio en visueel materiaal.

De culturele vormers hebben vaker behoefte aan een docentenhandleiding met informatie over de achterliggende algemene onderwijsdoelen, de veronderstelde beginsituatie van de leerling, leerservaringen bij de teksten, aanwijzingen voor de behandeling van de teksten en voorstellen voor de toetsing en minder vaak behoefte aan aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen.

Ten aanzien van het havo en vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De culturele vormers:

- zijn minder vaak van mening dat het boek te veel biografische informatie bevat;
- zijn vaker van mening dat het boek voldoende samenhangen geeft tussen de

- literatuur en de persoonlijke werkelijkheid van de leerling;
- behandelen minder vaak bepaalde teksten c.q. schrijvers;
 - zijn vaker van mening dat het boek bij de literaire informatie te veel evaluatieve vragen bevat en bij de teksten te veel open vragen;
 - hebben minder vaak behoefte aan audio materiaal;
 - hebben vaker behoefte aan een docentenhandleiding met informatie over de achterliggende algemene onderwijsdoelen.

Deutsche Dichtung (de docenten met minder en meer ervaring)

HAVO

Op het havo is het redelijke aantal van 48 significante samenhangen gescoord: keuze uit inhoud 28; aanvullingen 1; tevredenheid 7; behoeften 12.

De docenten met meer ervaring zijn tevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling.

De docenten met meer ervaring zijn tevredener over de ordening van het boek gelet op de behoefte van de leerlingen aan afwisseling in de teksten.

De docenten met meer ervaring behandelen de volgende vijf hoofdstukken minder vaak: 'Das Mittelalter', 'Renaissance, Humanismus und Reformation', 'Spätrenaissance und Barock', 'Der Sturm und Drang und die Klassik' en 'Deutsche Literatur nach 1945'. Het gaat hier m.a.w. om de 'oudste' en de 'modernste' literatuur. Zij zijn tevredener over de literaire inleidingen uit het boek en vinden 'vaker' dat het boek voldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en de literair-cultuur-historische context.

De docenten met meer ervaring behandelen de volgende zes teksten c.q. schrijvers minder vaak: Nibelungenlied, Gryphius, v. Grimmelshausen, Kafka, Celan en Borchert, maar de volgende 17 schrijvers vaker: Lessing, Hoffmann, Brüder Grimm, Möricke, Stifter, Büchner, Storm, Keller, Meyer, Busch, Fontane, Schnitzler, T. Mann, Morgenstern, Benn, Eich en Bachmann. De genoemde schrijvers zijn over het hele boek verspreid met een accent t.a.v. de hoofdstukken 'Spätrenaissance und Barock' en 'Der Poetische Realismus'. Zij zijn vaker van mening dat het boek te veel triviale teksten en teksten met een bepaalde dominante werking bevat en hebben minder behoefte aan teksten uit de periode voor 1900 en aan gedichten, maar meer behoefte aan korte teksten.

De docenten met meer ervaring hebben meer behoefte aan gesloten vragen bij de teksten.

De docenten met meer ervaring zijn tevredener over de hoeveelheid illustraties in het boek.

De docenten met meer ervaring vullen de literaire informatie uit het boek minder vaak aan met audiovisueel materiaal.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan de volgende

informatie in een docentenhandleiding: veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen docent en samenwerking met collega's van de andere talensecties, maar meer behoefte aan: het gebruik van didactische werkvormen, aanvullende literaire informatie, aanwijzingen voor de behandeling van de literaire informatie en interpretaties bij de teksten, m.a.w. aan concrete praktische informatie.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan een nieuw boek en kunnen beter uit de voeten met het huidige boek.

VWO

Op het vwo is het beperkte aantal van 34 significante samenhangen gescoord: keuze uit inhoud 15; aanvullingen 1; tevredenheid 7; behoeften 11.

De docenten met meer ervaring zijn tevredener over de ordening van het boek.

De docenten met meer ervaring behandelen het hoofdstuk 'Deutsche Literatur zwischen 1933 und 1945' minder vaak. Zij zijn vaker van mening dat het boek te veel literair-cultuur-historische en sociaal-politiek-economische informatie bevat en voldoende verbanden tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context geeft. Zij hebben minder behoefte aan literair-sociologische informatie.

De docenten met meer ervaring behandelen de volgende 14 schrijvers vaker: Nibelungenlied, Lessing, Schiller, Heine, Büchner, Storm, Keller, Busch, T. Mann, Trakl, Benn, Tucholsky, Kästner en Roth. Zij vullen vaker de teksten uit het boek met veel 'eigen' teksten aan. Zij zijn vaker van mening dat het boek te veel gedichten en triviale teksten bevat en hebben meer behoefte aan korte teksten, waardevolle teksten en teksten met een bepaalde dominante werking.

De docenten met meer ervaring hebben bij de teksten meer behoefte aan vragen naar de vorm en aan gesloten vragen en minder behoefte aan vragen naar de historische context.

De docenten met meer ervaring zijn ontevredener over de functionaliteit van de illustraties.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan audio materiaal.

De docenten met meer ervaring hebben minder behoefte aan de volgende informatie in een docentenhandleiding: veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen docent, samenwerking met collega's van de andere talensecties en literatuurverwijzingen.

Ten aanzien van het havo en vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De docenten met meer ervaring:

- zijn vaker van mening dat het boek te veel triviale teksten bevat en hebben minder behoefte aan korte teksten;
- hebben minder behoefte aan een docentenhandleiding met informatie over de veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen van de docent en over de samenwerking met collega's van de andere talensecties.

Durchblicke (de docenten met minder en meer ervaring)

Op het havo is het beperkte aantal van 27 significante samenhangen gescoord: keuze uit inhoud 17; tevredenheid 4; behoeften 6.

De docenten met meer ervaring zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling en het deelaspect formaat.

De docenten met meer ervaring behandelen het hoofdstuk 'Spiel mit der Sprache' minder vaak. Zij zijn vaker van mening dat de presentatie van de literaire inleidingen niet overzichtelijk genoeg is. Zij hebben meer behoefte aan literair-cultuur-historische informatie.

De docenten met meer ervaring behandelen de schrijvers Gellert en Reinig vaker en de volgende 14 schrijvers minder vaak: Tucholsky, Böll, Walser, Zwerenz, Biermann, Heine, Brecht, Degenhardt, Busch, Bauer, Cremer, Jandl, Zenker en Bichsel. Deze 14 schrijvers zijn met name afkomstig uit de hoofdstukken 'Anekdoten und Satiren', 'Balladen und Bänkellieder' en 'Spiel mit der Sprache'. Zij hebben meer behoefte aan tekstfragmenten en minder behoefte aan gedichten.

De docenten met meer ervaring zijn minder vaak van mening dat het boek te veel feitenkennisvragen bij de teksten bevat.

De docenten met meer ervaring hebben meer behoefte aan audiovisueel materiaal.

De docenten met meer ervaring hebben meer behoefte aan informatie in een docentenhandleiding over audiovisueel materiaal.

De docenten met meer ervaring hebben meer behoefte aan een nieuw boek.

Durchblicke (de culturele en niet-culturele vormers)

Op het havo is het beperkte aantal van 35 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 1; keuze inhouden 22; aanvullingen 1; tevredenheid 2; behoeften 9.

De culturele vormers toetsen in havo 5 vaker de behandelde inleidingen uit het boek.

De culturele vormers zijn tevredener over de ordening de teksten gelet op de behoefte van leerlingen aan afwisseling.

De culturele vormers behandelen minder vaak de hoofdstukken 'Trivallliteratur', 'Spiel mit der Sprache' en 'Arbeiterliteratur'.

De culturele vormers behandelen vaker de schrijvers Gellert en Reinig, maar minder vaak de 17 teksten en schrijvers Brüder Grimm, Raabe, Der fliegende Holländer, Aesop, Brecht (tekst 1), Tucholsky, Böll, Walser, Zwerenz, Hildesheimer, Biermann, Brecht (tekst 3), Degenhardt, Andreas, Cotton, Jandl en Bichsel. De culturele vormers zijn minder vaak van mening dat het boek te weinig zakelijke teksten bevat. De culturele vormers hebben vaker behoefte aan

tekstfragmenten, maar minder vaak behoefte aan teksten uit de periode na 1960.

De culturele vormers gebruiken minder vaak aanvullende audiovisuele middelen bij de behandeling van een periode.

De culturele vormers hebben minder behoefte aan de volgende soorten informatie in een docentenhandleiding: de achterliggende algemene onderwijsdoelen, veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen bij de docent, aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen, veronderstelde beginsituatie van de leerling, aanwijzingen voor de behandeling van de periode/stroming en leeservaringen van leerlingen e.a. m.b.t. de teksten, maar vaker behoefte aan aanvullende informatie m.b.t. de perioden/stromingen.

2) De gebruikers van zelf samengesteld materiaal

De docenten met minder en meer achtergrond informatie

HAVO

Op het havo is het redelijke aantal van 32 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 3; aanbod inhouden 16; verwerking 1; tevredenheid 1; behoeften 11.

De docenten met minder achtergrondinformatie zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het zelf samengestelde materiaal voor de leerlingen en bieden dit materiaal vaker in de vorm van losse kopieën aan.

De docenten met minder achtergrondinformatie gebruiken het zelf samengestelde materiaal in havo-4 en 5 minder vaak in de les zelf en toetsen in havo-4 minder vaak de behandelde literaire informatie.

De docenten met minder achtergrondinformatie schenken vaker aandacht aan literatuur uit de 'Romantiek' en bieden meer literair-cultuur-historische informatie aan, maar minder literair-sociologische informatie. Zij leggen minder verbanden tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context en de werkelijkheid van de leerlingen.

De docenten met minder achtergrondinformatie bieden minder teksten aan uit de periode na 1960 en minder triviale teksten. Zij hebben meer behoefte aan prozateksten.

De docenten met minder achtergrondinformatie laten de leerlingen vaker individueel werken als voorbereiding op een klassikale behandeling van op schrift gestelde vragen en opdrachten. Zij bieden bij de literaire informatie minder vaak op schrift gestelde produktieve en evaluatieve vragen aan en bij de teksten minder vaak produktieve, evaluatieve en open vragen en vragen naar de vorm en de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen, maar bieden vaker gesloten vragen aan. De docenten met minder achtergrondinformatie hebben bij de literaire informatie meer behoefte aan feitenkennis- en gesloten vragen en minder behoefte

aan evaluatieve en open vragen. Bij de teksten hebben zij minder behoefte aan inziichts-, evaluatieve en open vragen en aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen en meer behoefte aan gesloten vragen. Bij de vragen en opdrachten is de lijn duidelijk: De docenten met minder achtergrondinformatie hebben globaal gesproken minder aandacht voor en behoefte aan vragen en opdrachten die een duidelijke beroep doen op de persoonlijke inbreng van de leerling.

De docenten met minder achtergrondinformatie hebben in een docenten-handleiding meer behoefte aan aanwijzingen voor de behandeling van de teksten.

VWO

Op het vwo is het redelijke aantal van 35 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 4; aanbod inhouden 18; verwerking 1; tevredenheid 1; behoeften 11.

De docenten met minder achtergrondinformatie zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het zelf samengestelde materiaal voor de leerlingen en bieden dit materiaal vaker in de vorm van losse kopieën aan.

De docenten met minder achtergrondinformatie gebruiken het zelf samengestelde materiaal ten behoeve van de lesvoorbereiding in vwo-5 en in de les zelf in vwo-4, 5 en 6 minder vaak.

De docenten met minder achtergrondinformatie schenken minder aandacht aan 'Die Literatur der Gegenwart' en bieden minder biografische, literair-theoretische en literair-sociologische informatie aan en leggen minder verbanden tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context en de werkelijkheid van de leerlingen.

De docenten met minder achtergrondinformatie bieden minder teksten uit de periode tussen 1945 en 1960, gedichten, dramateksten, triviale en zakelijke teksten aan. Zij hebben minder behoefte aan tekstfragmenten.

De docenten met minder achtergrondinformatie laten de leerlingen minder vaak in groepjes werken als voorbereiding op een klassikale behandeling van op schrift gestelde vragen en opdrachten. Zij bieden bij de literaire informatie minder vaak bij op schrift gestelde evaluatieve en open vragen en bij de teksten minder inziichts-, evaluatieve en open vragen en vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen en de maatschappelijke context aan. Zij hebben bij de literaire informatie vaker behoefte aan feitenkennisvragen en bij de teksten vaker behoefte aan gesloten vragen en minder behoefte aan evaluatieve vragen. Bij de vragen en opdrachten is de lijn duidelijk: De docenten met minder achtergrondinformatie hebben globaal gesproken minder aandacht voor en behoefte aan vragen en opdrachten die een duidelijk beroep doen op de persoonlijke inbreng van de leerling.

De docenten met minder achtergrondinformatie besteden bij de behandeling van

de literaire informatie c.q. teksten vaker aandacht aan illustraties.

De docenten met minder achtergrondinformatie hebben meer behoefte aan audio materiaal.

De docenten met minder achtergrondinformatie hebben meer behoefte aan de volgende informatie in een docentenhandleiding: achterliggende algemene onderwijsdoelen, aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen, interpretaties bij de teksten en aanwijzingen voor de behandeling van de teksten.

De docenten met minder achtergrondinformatie hebben meer behoefte aan een nieuw samen te stellen literatuurboek en werken dus minder vaak liever met het zelf samengestelde materiaal verder.

Ten aanzien van het havo en vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De docenten met minder achtergrondinformatie:

- zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het zelf samengestelde materiaal voor de leerlingen;
- bieden het zelf samengestelde materiaal vaker in de vorm van losse kopieën aan;
- gebruiken het zelf samengestelde materiaal in de les zelf minder vaak;
- bieden minder literair-sociologische informatie aan en leggen minder verbanden tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context en de werkelijkheid van de leerlingen; zij beperken de literaire informatie globaal gesproken vaker tot de literair-cultuur-historische informatie;
- bieden bij de literaire informatie minder vaak op schrift gestelde evaluatieve vragen aan en bij de teksten minder evaluatie en open vragen en vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerlingen. Zij hebben bij de literaire informatie meer behoefte aan feitenkennisvragen en bij de teksten minder behoefte aan evaluatieve vragen en meer behoefte aan gesloten vragen. De docenten met minder achtergrondinformatie hebben globaal gesproken minder aandacht voor en behoefte aan vragen en opdrachten die een duidelijk beroep doen op de persoonlijke inbreng van de leerling;
- hebben in een docentenhandleiding meer behoefte aan aanwijzingen voor de behandeling van de teksten.

De culturele en niet-culturele vormers

HAVO

Op het havo is het redelijke aantal van 38 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 3; aanbod inhouden 23; behoeften 12.

De culturele vormers bieden het zelf samengestelde materiaal vaker aan in de vorm van losse kopieën en readers.

De culturele vormers gebruiken het zelf samengestelde materiaal minder vaak

in havo-5 ten behoeve van de lesvoorbereiding en in de les zelf en toetsen minder vaak in havo-5 behandelde teksten.

De culturele vormers besteden vak aandacht aan de perioden 'Realismus' en 'Naturalismus'. Zij bieden vak biografische, literair-cultuur-historische en sociaal-politiek-economische informatie aan en leggen vak verbanden tussen de literatuur en de literair-cultuur-historische context en minder vaak tussen de literatuur en de persoonlijke werkelijkheid van de leerling. Zij hebben vak behoefte aan literair-theoretische informatie.

De culturele vormers bieden vak teksten aan uit de periode voor 1900 en minder vaak teksten uit de periode tussen 1945 en 1960 en na 1960, triviale teksten en teksten met een bepaalde dominante werking.

De culturele vormers bieden bij de literaire informatie minder vaak op schrift gestelde produktieve, evaluatieve en open vragen aan en bij de teksten minder vaak op schrift gestelde inziets-, inhouds-, evaluatieve en open vragen en vragen naar de leeservaringen en de persoonlijke werkelijkheid van de leerling. Zij hebben bij de literaire informatie minder behoefte aan evaluatieve vragen en bij de teksten minder behoefte aan evaluatieve vragen en aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling.

De culturele vormers hebben vak behoefte aan visueel materiaal.

De culturele vormers hebben minder vaak behoefte aan een docenten-handleiding met informatie over de achterliggende algemene onderwijsdoelen, de specifieke vakdoelen en de veronderstelde specifieke kennis en/of eigenschappen bij de docent en vak behoefte aan aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen, aanvullende informatie m.b.t. perioden/stromingen en de behandeling hiervan en aan informatie over het uittesten van de methode.

VWO

Op het vwo is het beperkte aantal van 28 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 4; aanbod inhouden 13; verwerking 3; behoeften 8.

De culturele vormers gebruiken minder vaak het zelf samengestelde materiaal in vwo-4 ten behoeve van de lesvoorbereiding en in vwo-5 in de les zelf en toetsen minder vaak in vwo-5 behandelde teksten en behandelde vragen en opdrachten.

De culturele vormers schenken vak aandacht aan de 'Aufklärung'. Zij bieden vak verbanden aan tussen de literatuur en de literair-cultuur-historische context en minder vaak tussen de literatuur en de persoonlijke werkelijkheid van de leerling.

De culturele vormers bieden minder vaak teksten aan uit de periode tussen 1945 en 1960 en na 1960, triviale teksten, maar vak waardevolle teksten. Zij hebben vak behoefte aan proza teksten en waardevolle teksten en minder vaak behoefte aan zakelijke teksten.

De culturele vormers laten de leerlingen vaker individueel en minder vaak in tweetallen of in groepen groter dan twee werken als voorbereiding op een klassikale behandeling van op schrift gestelde vragen en opdrachten. Zij bieden bij de literaire informatie minder vaak evaluatieve vragen aan en bij de teksten minder vaak evaluatieve vragen en vragen naar de leeservaringen, de persoonlijke werkelijkheid van de leerling en de maatschappelijke context. Zij hebben minder vaak behoefte aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling en de maatschappelijke context en aan open vragen bij de teksten.

De culturele vormers besteden bij de behandeling van de literaire informatie en de teksten minder vaak aandacht aan illustraties.

De culturele vormers hebben vaker behoefte aan audio materiaal.

De culturele vormers hebben vaker behoefte aan een docentenhandleiding met aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen.

Ten aanzien van het havo en vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De culturele vormers:

- bieden vaker verbanden aan tussen de literatuur en de literair-cultuur-historische context en minder vaak tussen de literatuur en de persoonlijke werkelijkheid van de leerling;
- bieden minder vaak teksten aan uit de perioden tussen 1945 en 1960 en na 1960 en triviale teksten;
- bieden bij de teksten minder evaluatieve vragen aan en vragen naar de leeservaringen en de persoonlijke werkelijkheid van de leerling;
- hebben bij de teksten minder behoefte aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling;
- hebben vaker behoefte aan een docentenhandleiding met aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen.

3) De boekgebruikersgroepen onderling vergeleken

Havo

De docenten met 'minder' ervaring

Op het havo is het redelijke aantal van 49 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 3; keuze uit inhoud 8; verwerking 1; aanvullingen 2; tevredenheid 23; behoeften 12.

De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* en *Durchblicke* zijn tevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling. De gebruikers van *Durchblicke* zijn bovendien tevredener over de deelaspecten lay-out (geldt ook voor de gebruikers van *Zeitbild und Dichtung*), de omslag (geldt ook voor de gebruikers van *Deutsche Dichtung*) en het formaat van het boek. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* zijn tenslotte tevredener over het aantal delen van het boek. De

gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* en *Durchblicke* zijn m.a.w. tevredener over de vormgeving van het boek.

De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* toetsen in havo-4 en 5 minder vaak de teksten die uit het boek behandeld zijn, terwijl de gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* in havo-4 juist vaker de behandelde teksten toetsen. De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* toetsen in havo-4 ook minder vaak de vragen en opdrachten die uit het boek behandeld zijn.

De gebruikers van *Deutsche Dichtung* en *Spiegel der deutschen Literatur* zijn ontevredener over de ordening van de teksten gelet op de behoefte van de leerlingen aan afwisseling. De gebruikers van *Durchblicke* zijn tevredener over de ordening van de teksten gelet op wat leerlingen op een bepaald moment qua inhoud aankunnen.

De gebruikers van *Deutsche Dichtung* schenken vaker aandacht aan de drie oudste perioden/stromingen: 'Die Literatur des Mittelalters', 'Renaissance, Humanismus, Reformation' en 'Barock'. De gebruikers van *Kurz und bündig* schenken vaker aandacht aan de 'Klassik' (geldt ook voor de gebruikers van *Deutsche Dichtung*) en de 'Romantik'. De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* schenken minder vaak aandacht aan het 'Realismus' en de gebruikers van *Kurz und bündig* minder vaak aandacht aan 'Die Literatur der Gegenwart'. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* zijn vaker van mening dat het boek te veel biografische informatie (geldt ook voor de gebruikers van *Deutsche Dichtung*) en sociaal-politiek-economische informatie bevat. De gebruikers van *Deutsche Dichtung* zijn vaker van mening dat het boek te veel literair-cultuur-historische informatie bevat. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* zijn vaker van mening dat het boek voldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context. De gebruikers van *Durchblicke* zijn minder vaak van mening dat het taalgebruik van de literaire informatie te moeilijk is. De gebruikers van *Durchblicke* en *Zeitbild und Dichtung* hebben minder behoefte aan literair-cultuur-historische informatie.

De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* zijn vaker van mening dat de inhoud van de teksten niet goed aansluit bij wat leerlingen aanspreekt. De gebruikers van *Durchblicke* zijn minder vaak van mening dat het taalgebruik van de teksten te moeilijk is. De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* zijn vaker van mening dat het boek te veel teksten uit de periode na 1960 en te veel fragmenten (dit laatste aspect geldt ook voor de gebruikers van *Zeitbild und Dichtung*) bevat. De gebruikers van *Durchblicke* zijn vaker van mening dat het boek te veel triviale teksten bevat en minder vaak van mening dat het boek te veel dramateksten en waardevolle teksten bevat. De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* hebben meer behoefte aan triviale teksten.

De gebruikers van *Durchblicke* behandelen vaker de vragen en opdrachten uit

het boek die bij de teksten horen. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* laten de leerlingen vaker in tweetallen werken als voorbereiding op een klassikale behandeling van de vragen en opdrachten uit het boek. De gebruikers van *Durchblicke* zijn vaker van mening dat het boek bij de teksten te veel evaluatieve vragen bevat. De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* zijn vaker van mening dat het boek te veel vragen en opdrachten bevat, terwijl de gebruikers van *Durchblicke* dit juist minder vaak vinden.

De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* en *Durchblicke* zijn ontevredener over de illustraties uit het boek voor wat betreft de aspecten: het onderschrift van de illustratie en de aandacht die in de tekst zelf wordt besteed aan de illustratie.

De gebruikers van *Durchblicke* maken bij de behandeling van de literaire informatie en de teksten minder vaak gebruik van audiovisueel materiaal. De gebruikers van *Deutsche Dichtung* doen dit bij de literaire informatie juist vaker en hebben minder behoefte aan visueel materiaal.

De gebruikers van *Deutsche Dichtung* en *Durchblicke* hebben minder behoefte aan de volgende informatie in een docentenhandleiding: aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen, aanvullende informatie m.b.t. de perioden/stromingen, interpretaties bij de teksten, aanwijzingen voor de behandeling van de teksten, aanwijzingen voor het te gebruiken audiovisuele materiaal en voorstellen voor de toetsing. Bovendien hebben de gebruikers van *Durchblicke* en *Zeitbild und Dichtung* minder behoefte aan aanwijzingen voor samenwerking met collega's van de andere talensecties en hebben de gebruikers van *Deutsche Dichtung* minder behoefte aan aanwijzingen voor de behandeling van de perioden/stromingen. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* tenslotte hebben meer behoefte aan leeservaringen m.b.t. de teksten. De gebruikers van *Deutsche Dichtung* en *Durchblicke* hebben m.a.w. minder behoefte aan bepaalde inhoud in een docentenhandleiding.

De docenten met 'meer' ervaring

Op het havo is het redelijke aantal van 53 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 6; keuze uit inhoud 6; verwerking 1; aanvullingen 2; tevredenheid 22; behoeften 16.

De gebruikers van *Deutsche Dichtung* en *Durchblicke* zijn tevredener over de omslag van het boek.

De gebruikers van *Durchblicke* gebruiken het boek in havo-4 vaker ten behoeve van de lesvoorbereiding. De gebruikers van *Kurz und bündig* en *Deutsche Dichtung* gebruiken het boek in havo-5 minder vaak ten behoeve van de lesvoorbereiding. De gebruikers van *Kurz und bündig* en *Deutsche Dichtung* gebruiken in havo-4 en havo-5 (geldt niet voor de gebruikers van *Deutsche Dichtung*) het boek minder

vaak in de les zelf en laten in havo-4 het boek minder vaak gebruiken voor het maken van huiswerk. De gebruikers van *Durchblicke* toetsen in havo-5 vaker teksten die uit het boek behandeld zijn. De gebruikers van *Kurz und bündig* gebruiken het boek m.a.w. minder vaak.

De gebruikers van *Kurz und bündig* en *Durchblicke* volgen minder strak de ordening van het boek. De gebruikers van *Durchblicke* zijn tevredener over de ordening van de teksten gelet op wat leerlingen op een bepaald moment qua taalgebruik en inhoud aankunnen.

De gebruikers van *Deutsche Dichtung* schenken minder vaak aandacht aan de 'Renaissance, Humanismus, Reformation' en de 'Barock'. De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* schenken vaker aandacht aan de 'Klassik' en de gebruikers van *Kurz und bündig* vaker aan 'Die Literatur im Dritten Reich' en 'Die Literatur der ersten Nachkriegsjahre'. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* en *Deutsche Dichtung* zijn vaker van mening dat het boek te veel literair-cultuur-historische informatie bevat. De gebruikers van *Durchblicke* zijn minder vaak van mening dat het boek te veel sociaal-politiek-economische informatie bevat en zijn vaker van mening dat het boek onvoldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en de literair-cultuur-historische context, terwijl de gebruikers van *Deutsche Dichtung* dit juist minder vaak vinden. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* zijn vaker van mening dat het boek onvoldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en de persoonlijke werkelijkheid van de leerling. De gebruikers van *Durchblicke* zijn minder vaak van mening dat het taalgebruik van de literaire informatie te moeilijk is. De gebruikers van *Deutsche Dichtung* zijn vaker van mening dat de literaire informatie overzichtelijk aangeboden wordt. De gebruikers van *Kurz und bündig* hebben meer behoefte aan literair-theoretische informatie.

De gebruikers van *Durchblicke* zijn minder vaak van mening dat het taalgebruik van de teksten te moeilijk is en vinden minder vaak dat het boek te veel teksten uit de periode tussen 1945 en 1960 en te veel fragmenten bevat, maar vinden vaker dat het boek te veel triviale teksten bevat en hebben meer behoefte aan gedichten. De gebruikers van *Kurz und bündig* en *Spiegel der deutschen Literatur* hebben minder behoefte aan teksten met een bepaalde dominante werking.

De gebruikers van *Durchblicke* behandelen vaker de vragen en opdrachten bij de teksten uit het boek. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* vullen vaker de vragen en opdrachten bij de teksten uit het boek aan met eigen op schrift gestelde vragen en opdrachten. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* zijn vaker van mening dat het taalgebruik van de vragen en opdrachten te moeilijk is, terwijl de gebruikers van *Durchblicke* dit juist minder vaak vinden. De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* zijn vaker van mening dat het boek bij de literaire informatie te veel inziets-, produktieve en evaluatieve vragen bevat. De

gebruikers van *Durchblicke* zijn minder vaak van mening dat het boek bij de teksten te veel feitenkennisvragen bevat, maar vaker van mening dat het boek te veel vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling bevat. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* zijn minder vaak van mening dat het boek bij de teksten te veel produktieve vragen bevat. De gebruikers van *Durchblicke* zijn minder vaak van mening dat het boek te veel vragen en opdrachten bevat. De gebruikers van *Kurz und bündig* en *Durchblicke* hebben bij de literaire informatie minder behoefte aan gesloten vragen, terwijl de gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* hieraan juist meer behoefte hebben. De gebruikers van *Kurz und bündig* hebben bij de teksten meer behoefte aan feitenkennisvragen (geldt juist niet voor de gebruikers van *Deutsche Dichtung*) en gesloten vragen (geldt ook voor de gebruikers van *Durchblicke*).

De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* en *Deutsche Dichtung* zijn vaker van mening dat het boek te veel illustraties bevat.

De gebruikers van *Kurz und bündig* maken bij de behandeling van de literaire informatie vaker gebruik van audiovisueel materiaal.

De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* hebben minder behoefte aan de volgende informatie in een docentenhandleiding: achterliggende algemene onderwijsdoelen, specifieke vakdoelen, interpretaties bij de teksten (geldt ook voor de gebruikers van *Kurz und bündig*) en aanwijzingen voor de behandeling van de teksten (geldt ook voor de gebruikers van *Kurz und bündig*). De gebruikers van *Durchblicke* hebben meer behoefte aan de volgende informatie: aanwijzingen voor het gebruik van didactische werkvormen, aanwijzingen voor de behandeling van de literaire informatie, leeservaringen bij de teksten, aanwijzingen voor het te gebruiken audiovisuele materiaal, voorstellen voor de toetsing (geldt ook voor de gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur*). De gebruikers van *Deutsche Dichtung* tenslotte hebben minder behoefte aan aanwijzingen voor samenwerking met collega's van de andere talensecties.

Ten aanzien van de docenten met 'minder' en 'meer' ervaring kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De gebruikers van

- *Deutsche Dichtung* en *Durchblicke* zijn tevredener over de omslag van het boek;
- *Durchblicke* zijn tevredener over de ordening van de teksten gelet op wat leerlingen op een bepaald moment qua inhoud aankunnen;
- *Durchblicke* zijn minder vaak van mening dat het taalgebruik van de literaire informatie en de teksten te moeilijk is;
- *Durchblicke* zijn vaker van mening dat het boek te veel triviale teksten bevat;
- *Durchblicke* behandelen vaker de vragen en opdrachten bij de teksten uit het boek;
- *Durchblicke* zijn minder vaak van mening dat het boek te veel vragen en

opdrachten bevat.

VWO

De docenten met 'minder' ervaring

Op het vwo is het beperkte aantal van 36 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 2; keuze uit inhoud 4; verwerking 1; tevredenheid 20; behoeften 9.

De gebruikers van *Kurz und bündig* zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* zijn tevredener over de deelaspecten: lay-out, formaat en aantal delen van het boek. De gebruikers van *Deutsche Dichtung* zijn tevredener over de omslag van het boek.

De gebruikers van *Kurz und bündig* gebruiken het boek in vwo-5 minder vaak in de les zelf. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* toetsen in vwo-6 vak teksten die uit het boek behandeld zijn.

De gebruikers van *Kurz und bündig* besteden vak aandacht aan de 'Romantik', terwijl de gebruikers van *Deutsche Dichtung* vak aandacht schenken aan de modernere perioden 'Die Literatur im Dritten Reich', 'Die Literatur der Gegenwart' en 'Die Literatur der DDR'. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* zijn vak van mening dat het boek te veel sociaal-politiek-economische informatie (geldt ook voor de gebruikers van *Deutsche Dichtung*) en literair-theoretische informatie bevat en voldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context en de werkelijkheid van de leerling (beide aspecten gelden ook voor de gebruikers van *Deutsche Dichtung*). De gebruikers van *Kurz und bündig* zijn vak van mening dat het boek onvoldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en kennis van land en volk. De gebruikers van *Deutsche Dichtung* zijn vak van mening dat het taalgebruik van de literaire informatie te moeilijk is.

De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* zijn vak van mening dat de inhoud van de teksten goed aansluit bij wat leerlingen aanspreekt en zijn vak van mening dat het boek te veel dramateksten bevat en hebben minder behoefte aan fragmenten en waardevolle teksten. Dit laatste aspect geldt ook voor de gebruikers van *Deutsche Dichtung* die bovendien minder behoefte hebben aan teksten met een bepaalde dominante werking.

De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* laten de leerlingen minder vaak individueel werken als voorbereiding op een klassikale behandeling van de vragen en opdrachten uit het boek. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* zijn minder vaak van mening dat het boek bij de literaire informatie te veel feitenkennisvragen bevat, maar vak van mening dat het boek bij de literaire informatie te veel evaluatieve vragen bevat, en vak van mening dat het boek bij de teksten te veel vragen naar de vorm en de leeservaringen bevat. De gebruikers

van *Spiegel der deutschen Literatur* zijn vaker van mening dat het boek te veel vragen en opdrachten bevat. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* hebben minder behoefte aan feitenkennisvragen bij de literaire informatie en de teksten.

De gebruikers van *Deutsche Dichtung* zijn tevredener over de illustraties uit het boek. Dit geldt ook voor het deelaspect: de functionaliteit van de illustratie.

De gebruikers van *Kurz und bündig* en *Spiegel der deutschen Literatur* hebben meer behoefte aan visueel materiaal.

De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* hebben meer behoefte aan informatie over de achterliggende algemene onderwijsdoelen in een docenten-handleiding. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* hebben minder behoefte aan aanwijzingen voor samenwerking met collega's van de andere talensecties en de gebruikers van *Kurz und bündig* tenslotte hebben minder behoefte aan informatie over de veronderstelde beginsituatie van de leerling.

De docenten met 'meer' ervaring

Op het vwo is het redelijke aantal van 40 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 4; keuze uit inhoud 4; aanvullingen 1; tevredenheid 17; behoeften 14.

De gebruikers van *Deutsche Dichtung* zijn tevredener over de omslag van het boek, terwijl de gebruikers van *Kurz und bündig* dit juist niet zijn.

De gebruikers van *Kurz und bündig* gebruiken het boek in vwo-5 en 6 minder vaak ten behoeve van de lesvoorbereiding (dit geldt juist niet voor de gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur*) en in de les zelf. Dit laatste aspect geldt juist niet voor de gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* voor wat betreft vwo-5.

De gebruikers van *Spiegel der deutschen Literatur* besteden meer aandacht aan de drie oudste perioden/stromingen ('Die Literatur des Mittelalters', 'Renaissance, Humanismus, Reformation' en 'Barock') en minder aandacht aan 'Die Literatur der DDR'. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* vullen de literaire informatie uit het boek minder uitgebreid aan. De gebruikers van *Deutsche Dichtung* zijn vaker van mening dat het boek te veel literair-cultuur-historische informatie bevat en te veel sociaal-politiek-economische informatie (dit laatste aspect geldt ook voor de gebruikers van *Zeitbild und Dichtung*) en zijn vaker van mening dat het boek voldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context (geldt ook voor de gebruikers van *Zeitbild und Dichtung*) en andere kunsten en zijn vaker van mening dat het taalgebruik van de literaire informatie te moeilijk is. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* hebben meer behoefte aan literair-sociologische informatie.

De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* zijn minder vaak van mening dat het boek te veel teksten uit de periode tussen 1945 en 1960 en na 1960 en te veel triviale teksten bevat. De gebruikers van *Deutsche Dichtung* zijn vaker van mening

dat het boek te veel gedichten bevat en hebben meer behoefte aan prozateksten (dit geldt ook voor de gebruikers van *Zeitbild und Dichtung*) en minder behoefte aan waardevolle teksten (dit geldt ook voor de gebruikers van *Kurz und bündig*).

De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* zijn vaker van mening dat het boek bij de teksten te veel feitenkennis- en gesloten vragen en vragen naar de historische context bevat en minder vaak van mening dat het boek bij de teksten te veel produktieve vragen bevat. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* hebben bij de teksten minder behoefte aan feitenkennis- en gesloten vragen (beide aspecten gelden juist niet voor de gebruikers van *Kurz und bündig*).

De gebruikers van *Deutsche Dichtung* zijn tevredener over de illustraties uit het boek en de over het deelaspect hoeveelheid illustraties (dit laatste geldt juist niet voor de gebruikers van *Kurz und bündig*).

De gebruikers van *Deutsche Dichtung* hebben minder behoefte aan een docentenhandleiding met aanwijzingen voor samenwerking met collega's van de andere talensecties, maar meer behoefte aan aanvullende informatie m.b.t. de perioden/stromingen, aanwijzingen voor de behandeling van de hoofdstukken (dit geldt juist niet voor de gebruikers van *Zeitbild und Dichtung*), interpretaties bij de teksten (dit geldt juist niet voor de gebruikers van *Kurz und bündig*) en aanwijzingen voor het te gebruiken audiovisuele materiaal. De gebruikers van *Zeitbild und Dichtung* hebben minder behoefte aan informatie over de achterliggende algemene onderwijsdoelen, maar meer behoefte aan literatuurverwijzingen (dit geldt ook voor de gebruikers van *Kurz und bündig*). De gebruikers van *Kurz und bündig* tenslotte hebben minder behoefte aan aanwijzingen voor de behandeling van de teksten en aan voorstellen voor de toetsing.

Ten aanzien van de docenten met 'minder' en 'meer' ervaring kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De gebruikers van

- *Deutsche Dichtung* zijn tevredener over de omslag van het boek;
- *Kurz und bündig* gebruiken het boek in vwo-5 minder vaak in de les zelf;
- *Zeitbild und Dichtung* en *Deutsche Dichtung* zijn vaker van mening dat het boek te veel sociaal-politiek-economische informatie bevat en voldoende samenhangen geeft tussen de literatuur en de sociaal-politiek-economische context;
- *Deutsche Dichtung* zijn vaker van mening dat het taalgebruik van de literaire informatie te moeilijk is;
- *Deutsche Dichtung* zijn tevredener over de illustraties uit het boek.

4) De boekgebruikers als groep vergeleken met de gebruikers van zelf samengesteld materiaal

De docenten met 'minder' ervaring

HAVO

Op het havo is het redelijke aantal van 22 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 5; keuze/aanbod inhoud 10; tevredenheid 1; behoeften 6.

De boekgebruikers zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling.

De boekgebruikers gebruiken het boek in havo-4 en 5 minder vaak ten behoeve van de lesvoorbereiding en in havo-5 minder vaak in de les zelf. Bovendien toetsen zij in havo-4 en 5 minder vaak teksten uit het boek die behandeld zijn.

De boekgebruikers behandelen de volgende negen met name oudere literaire perioden/stromingen vaker: 'Die Literatur des Mittelalters', 'Renaissance/Humanismus/Reformation', 'Aufklärung', 'Sturm und Drang', 'Klassik', 'Naturalismus', 'Expressionismus', 'Die Neue Sachlichkeit' en 'Die Literatur im Dritten Reich'.

De boekgebruikers hebben meer behoefte aan teksten uit de periode voor 1900 en minder behoefte aan korte teksten.

De boekgebruikers hebben bij de literaire informatie meer behoefte aan evaluatieve vragen en minder behoefte aan gesloten vragen. Bij de teksten hebben zij meer behoefte aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling en minder behoefte aan gesloten vragen.

De boekgebruikers maken bij de behandeling van de teksten minder vaak gebruik van audiovisueel materiaal.

VWO

Op het vwo is het redelijke aantal van 34 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 11; keuze/aanbod inhoud 9; verwerking 1; tevredenheid 1; behoeften 12.

De boekgebruikers zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling.

De boekgebruikers gebruiken het boek ten behoeve van de lesvoorbereiding in vwo-4 vaker, maar in vwo-5 en 6 minder vaak. Zij gebruiken ook in de les zelf in vwo-4 het boek vaker en in vwo-6 minder vaak. Zij laten de leerlingen het boek ten behoeve van het huiswerk in vwo-4 en 5 vaker en in vwo-6 minder vaak gebruiken. De boekgebruikers toetsen in vwo-4 minder vaak literaire informatie, teksten en vragen en opdrachten die uit het boek behandeld is c.q. zijn.

De boekgebruikers behandelen de oudste acht perioden/stromingen 'Die Literatur des Mittelalters' t/m 'Naturalismus' vaker (uitzondering: 'Romantik'). De

boekgebruikers hebben meer behoefte aan literair-cultuur-historische en aan literair-sociologische informatie.

De boekgebruikers hebben minder behoefte aan teksten uit de periode voor 1900, tussen 1900 en 1945 en tussen 1945 en 1960.

De boekgebruikers laten de leerlingen minder vaak in tweetallen werken als voorbereiding op een klassikale behandeling van de vragen en opdrachten uit het boek. Zij hebben bij de literaire informatie meer behoefte aan evaluatieve vragen en minder behoefte aan gesloten vragen. Bij de teksten hebben zij meer behoefte aan evaluatieve vragen en aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling en de maatschappelijke context en minder behoefte aan gesloten vragen.

De boekgebruikers maken bij de behandeling van de teksten minder gebruik van audiovisueel materiaal en hebben minder behoefte aan visueel materiaal.

Ten aanzien van het havo en het vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De boekgebruikers

- zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling;
- gebruiken het boek over het algemeen minder vaak;
- behandelen de volgende zes oudste perioden/stromingen vaker: 'Die Literatur des Mittelalters', 'Renaissance/Humanismus/Reformation', 'Aufklärung', 'Sturm und Drang', 'Klassik' en 'Naturalismus';
- hebben bij de literaire informatie meer behoefte aan evaluatieve vragen en minder behoefte aan gesloten vragen. Bij de teksten hebben zij meer behoefte aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling en minder behoefte aan gesloten vragen.

De docenten met 'meer' ervaring

HAVO

Op het havo is het beperkte aantal van 18 significante samenhangen gescoord: keuze/aanbod inhoud 13; verwerking 2; behoeften 3.

De boekgebruikers schenken aan 12 van de 15 literaire perioden/stromingen vaker aandacht (uitzonderingen: 'Realismus', 'Die Literatur der ersten Nachkriegsjahre' en 'Die Literatur der Gegenwart').

De boekgebruikers hebben minder behoefte aan teksten uit de waardevolle literatuur.

De boekgebruikers laten de leerlingen minder vaak in tweetallen of in groepjes werken als voorbereiding op een klassikale behandeling van de vragen en opdrachten uit het boek. Zij hebben bij de teksten minder behoefte aan inhoudsvragen en aan vragen naar de leerservaringen van de leerlingen.

De boekgebruikers maken bij de behandeling van de teksten minder vaak gebruik van audiovisueel materiaal.

VWO

Op het vwo is het redelijke aantal van 28 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 7; keuze/aanbod inhoud 12; tevredenheid 1; behoeften 8.

De boekgebruikers zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling.

De boekgebruikers gebruiken het boek in vwo-4 vaker ten behoeve van de lesvoorbereiding, in de les zelf en voor het laten maken van huiswerk (dit derde aspect geldt ook voor vwo-5). Zij toetsen echter in vwo-4 minder vaak literaire informatie en teksten (dit tweede aspect geldt ook voor vwo-5) die uit het boek behandeld is c.q. zijn.

De boekgebruikers schenken vaker aandacht aan 11 van de 15 perioden/stromingen (uitzonderingen: 'Die Literatur des Mittelalters', 'Realismus', 'Die Literatur der ersten Nachkriegsjahre' en 'Die Literatur der Gegenwart'). De boekgebruikers hebben meer behoefte aan biografische, sociaal-politiek-economische en literair-theoretische informatie.

De boekgebruikers hebben minder behoefte aan gedichten en aan teksten uit de waardevolle literatuur.

De boekgebruikers hebben bij de teksten minder behoefte aan inzichts- en inhoudsvragen.

De boekgebruikers maken bij de behandeling van de teksten minder vaak gebruik van audiovisueel materiaal en hebben minder behoefte aan audiovisueel materiaal.

Ten aanzien van het havo en het vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De boekgebruikers

- schenken aan de volgende 11 met name oudere perioden/stromingen vaker aandacht: 'Renaissance/Humanismus/Reformation', 'Barock', 'Aufklärung', 'Sturm und Drang', 'Klassik', 'Romantik', 'Naturalismus', 'Expressionismus', 'Die Neue Sachlichkeit', 'Die Literatur im Dritten Reich' en 'Die Literatur der DDR';
- hebben minder behoefte aan teksten uit de waardevolle literatuur;
- maken bij de behandeling van de teksten minder vaak gebruik van audiovisueel materiaal.

De docenten met 'minder' achtergrondinformatie

HAVO

Op het havo is het redelijke aantal van 24 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 2; keuze/aanbod inhoud 12; tevredenheid 1; behoeften 9.

De boekgebruikers zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling.

De boekgebruikers gebruiken in havo-4 het boek minder vaak ten behoeve van de lesvoorbereiding en toetsen in havo-5 minder vaak teksten die behandeld zijn

uit het boek.

De boekgebruikers schenken vaker aandacht aan de tien perioden/stromingen 'Die Literatur des Mittelalters' t/m 'Die Literatur im Dritten Reich' (uitzonderingen: 'Romantik' en 'Realismus').

De boekgebruikers hebben meer behoefte aan teksten uit de periode voor 1900 en minder behoefte aan gedichten, lange teksten en aan teksten uit de waardevolle literatuur.

De boekgebruikers hebben bij de literaire informatie minder behoefte aan gesloten vragen en bij de teksten minder behoefte aan inhouds- en gesloten vragen en meer behoefte aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling.

De boekgebruikers maken bij de behandeling van de literaire informatie en de teksten minder vaak gebruik van audiovisueel materiaal.

De boekgebruikers hebben minder behoefte aan aanwijzingen voor de behandeling van teksten in een docentenhandleiding.

VWO

Op het vwo is het redelijke aantal van 24 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 8; keuze/aanbod inhoud 8; behoeften 8.

De boekgebruikers gebruiken het boek minder vaak in vwo-4 ten behoeve van de lesvoorbereiding (omgekeerde geldt voor vwo-6), in de les zelf en voor het laten maken van huiswerk (dit laatste aspect geldt ook voor vwo-5). Bovendien toetsen de boekgebruikers in vwo-4 minder vaak behandelde literaire informatie, teksten en vragen en opdrachten uit het boek.

De boekgebruikers schenken vaker aandacht aan de vijf perioden/ stromingen 'Die Literatur des Mittelalters' t/m 'Sturm und Drang' en de stromingen 'Romantik' en 'Expressionismus'. De boekgebruikers hebben meer behoefte aan literair-cultuur-historische, sociaal-politiek-economische en literair-theoretische informatie.

De boekgebruikers hebben meer behoefte aan teksten uit de periode voor 1900.

De boekgebruikers hebben bij de literaire informatie minder behoefte aan gesloten vragen en bij de teksten minder behoefte aan gesloten vragen en meer behoefte aan open vragen en aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling.

De boekgebruikers maken bij de behandeling van de teksten minder vaak gebruik van audiovisueel materiaal.

Ten aanzien van het havo en het vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De boekgebruikers

- behandelen vaker de volgende zes oudere perioden/stromingen: 'Die Literatur des Mittelalters', 'Renaissance/Humanismus/Reformation', 'Barock', 'Aufklärung',

'Sturm und Drang' en 'Expressionismus';

- hebben meer behoefte aan teksten uit de periode voor 1900;
- hebben bij de literaire informatie minder behoefte aan gesloten vragen en bij de teksten minder behoefte aan gesloten vragen en meer behoefte aan vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling;
- maken bij de behandeling van de teksten minder vaak gebruik van audiovisueel materiaal.

De docenten met 'meer' achtergrondinformatie

HAVO

Op het havo is het beperkte aantal van 21 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 3; keuze/aanbod inhoud 11; verwerking 2; tevredenheid 1; behoeften 4.

De boekgebruikers zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling.

De boekgebruikers gebruiken in havo-5 het boek minder vaak in de les zelf en toetsen in havo-4 minder vaak behandelde literaire informatie en teksten uit het boek.

De boekgebruikers schenken vaker aandacht aan de tien perioden/stromingen 'Die Literatur des Mittelalters' t/m 'Die Literatur im Dritten Reich' (uitzonderingen: 'Realismus' en 'Die Neue Sachlichkeit').

De boekgebruikers hebben minder behoefte aan korte teksten en aan teksten uit de triviale literatuur.

De boekgebruikers laten de leerlingen minder vaak in tweetallen of in groepjes werken als voorbereiding op een klassikale behandeling van de vragen en opdrachten uit het boek.

De boekgebruikers maken bij de behandeling van de teksten minder vaak gebruik van audiovisueel materiaal.

De boekgebruikers hebben meer behoefte aan informatie over de achterliggende algemene onderwijsdoelen in een docentenhandleiding.

De boekgebruikers hebben meer behoefte aan een nieuw boek voor het literatuuronderwijs.

VWO

Op het vwo is het redelijke aantal van 29 significante samenhangen gescoord: gebruiksmoment 9; keuze/aanbod inhoud 11; verwerking 2; tevredenheid 1; behoeften 6.

De boekgebruikers zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling.

De boekgebruikers gebruiken het boek in vwo-4 vaker ten behoeve van de lesvoorbereiding, in de les zelf (geldt juist niet voor vwo-5 en 6), en voor het

laten maken van huiswerk (geldt ook voor vwo-5). Bovendien toetsen zij in vwo-4 minder vaak behandelde literaire informatie, teksten en vragen en opdrachten uit het boek.

De boekgebruikers behandelen vaker de tien perioden/stromingen 'Die Literatur des Mittelalters' t/m 'Die Literatur im Dritten Reich' (uitzonderingen: 'Romantik' en 'Die Neue Sachlichkeit').

De boekgebruikers hebben minder behoefte aan fragmenten.

De boekgebruikers laten de leerlingen minder vaak in tweetallen of in groepjes werken als voorbereiding op een klassikale behandeling van de vragen en opdrachten. Zij hebben meer behoefte aan productief-creatieve vragen en opdrachten bij de literaire informatie.

De boekgebruikers maken bij de behandeling van de teksten minder vaak gebruik van audiovisueel materiaal en hebben meer behoefte aan audiovisueel materiaal.

De boekgebruikers hebben meer behoefte aan informatie over de achterliggende algemene onderwijsdoelen en aanwijzingen voor de behandeling van de literaire informatie in een docentenhandleiding.

De boekgebruikers hebben meer behoefte aan een nieuw boek voor het literatuuronderwijs.

Ten aanzien van het havo en het vwo kunnen er enkele overeenkomsten vastgesteld worden. De boekgebruikers

- zijn ontevredener over de aantrekkelijkheid van het boek voor de leerling;
- behandelen vaker de volgende oudere perioden/stromingen: 'Die Literatur des Mittelalters', 'Renaissance/Humanismus/Reformation', 'Barock', 'Aufklärung', 'Sturm und Drang', 'Klassik', 'Naturalismus' 'Expressionismus' en 'Die Literatur im Dritten Reich';
- laten de leerlingen minder vaak in tweetallen of in groepjes werken als voorbereiding op een klassikale behandeling van de vragen en opdrachten uit het boek;
- maken bij de behandeling van de teksten minder vaak gebruik van audiovisueel materiaal;
- hebben meer behoefte aan informatie in een docentenhandleiding over de achterliggende algemene onderwijsdoelen;
- hebben meer behoefte aan een nieuw boek voor het literatuuronderwijs.

SUMMARY

The textbook for German Literature: an evaluation of its functioning. An investigation of the behaviour, degree of satisfaction and needs of HAVO and VWO secondary school teachers of German, with regard to literature textbooks.

The research described in the present study is based on two factors. The first is the impression that teachers of German experience problems using an instrument, the textbook, which is supposed to give structure to the teaching of literature in terms of organization and contents, and secondly there is the fact that we have insufficient insight into the way in which textbooks work in practice. The first and central question of this research is: "How does the textbook function in the teaching of German literature?". A second, derived research question is: "To what extent is the [descriptive empirical] research instrument that was chosen adequate to gain insight into the way in which textbooks function?" It is important to gain better insight into the way in which the textbook works in order to arrive at a better coordination between textbook and teaching practice. This study aims to make a useful practical contribution to the teaching of literature. It therefore has relevance for textbook authors, teacher trainers and teachers.

Chapter 1 describes the design of the investigation. The descriptive part of this investigation consists of a study of the relevant literature and a description of literature textbooks. The empirical part consists of data that were collected by means of an anonymous questionnaire. The link between the descriptive and the empirical approaches is made by embedding the patterns that were traced in the way in which textbooks function in the most relevant findings of the description of the textbooks and in the most important results of the survey.

Chapter 2 is primarily concerned with teacher independent factors (the influence of the government, production and distribution) and with other functional aspects that might affect the way in which (literature) textbooks actually work in the classroom situation. The literature study concerns the modern foreign languages in the period from 1968 to 1989.

In the Netherlands, publishers and authors are to a large extent autonomous with regard to the compilation, production and distribution of textbooks. The government has no direct influence on the textbook market because it has only taken on an advisory and structuring role. Besides commercially produced materials schools also use materials made by teachers themselves. There are four groups of textbook producers: educational publishers, the government, government institutions and non-commercial producers. The size of the textbook market is mainly determined by: the number of pupils a school has, the price of textbooks, whether the pupils can rent textbooks from the school, the extent to which

privately produced materials are used, the unorganised second hand market and the influence of the parents. When deciding on the target groups for a textbook the degree to which teachers are innovative plays a role. The textbook author is surrounded by a team of teachers, educational experts, teacher trainers, curriculum and graphic designers. The author, when deciding on the content of a textbook, is guided by the curriculum and especially by the school's syllabus. The lay-out plays an important role in the development of a textbook. It is generally assumed that the textbook largely determines the structure and content of a lesson. Therefore the selection of a new textbook requires the teacher to reflect on the syllabus. Whether the pupils rent or buy their textbooks may have consequences for the teacher in the contents of his courses. It is assumed that the literature textbook is a major influence in the organization of the teaching of literature.

With the aid of an analysis plan, Chapter 3 describes the 5 German literature textbooks most frequently used: *Kurz und bündig*, *Spiegel der deutschen Literatur*, *Zeitbild und Dichtung*, *Deutsche Dichtung* and *Durchblicke*. The analysis plan is based on a threefold functioning of the textbook: the book as a material and commercial object, the book as an aid for teachers when preparing their classes, and the book as material for instruction. The findings from the analysis serve in the present study as a support for the empirical findings.

Chapter 4 describes the design of the survey, the survey itself and the results. In January 1988, teachers of German at HAVOs and VWOs received a questionnaire. This questionnaire concerns the way in which the five textbooks most commonly used, and the privately produced materials function. 390 questionnaires were returned, which is a response of 57%. The survey collected data on the personal and (initial) situational background and on the main aspects of the way in which textbooks and privately produced materials function. The majority of the users of textbooks follow the order in the book. Teachers pay more attention to the later periods and movements than to the older. The majority of the texts in the book are discussed by less than half of the teachers. Roughly 75% of the users seldom or never discuss the questions and assignments. Roughly 75% of the users seldom or never pay attention to the illustrations in the textbook. Roughly half the users of textbooks and privately produced materials profess a need for a new textbook. Such a textbook would have to contain a chronological overview of the literary history, texts and suggested readings, questions and assignments, audiovisual material, and a teachers guide. However, there does appear to be a difference between HAVO and VWO teachers, and between those teachers who use a textbook and those who use their own materials.

Chapter 5 describes the exploration of the material. Differences in the way in

which textbooks function are especially connected with a teacher's experience. Differences in the way in which privately produced materials function are especially connected with the extent to which a teacher disposes of background information and with the primary goals a teacher pursues. Teachers regard 'cultural education' and 'reading pleasure' as the most important primary and secondary goals. Only a limited number of patterns could be traced in the way in which textbooks and privately produced materials function. We speak of a 'pattern of functioning' when for a certain group of teachers the textbook works differently. The textbook *Durchblicke* works at the HAVO differently from other textbooks in a number of ways. An official textbook works in a limited number of ways differently from privately produced materials.

Chapter 6 contains the conclusions and discussion. Differences in the way in which literature textbooks function depend perhaps not so much on the goals and background of the teacher, since the group of textbook users in this respect is reasonably homogeneous because these teachers have opted for working with a textbook. The structure and content of a the literature textbook do have a certain amount of influence on the way in which it functions, and consequently on the design of literature classes. The patterns of functioning are especially related to the choice of the chapters and writers and to the kind of literary information and texts. In the period between 1980 and 1988 the goals 'cultural education' and 'reading pleasure' gained support, mainly at the expense of the goal 'literary-esthetic education'. The majority of teachers aim for both 'cultural education' and 'reading pleasure'. When respondents were sub-divided into objectives groups, the analysis of the way in which textbooks function showed very few significant relations. This may be related to our impression that the goal 'reading pleasure, or student oriented' in the eyes of the teachers has been replaced by and diluted to 'reading literature with pleasure'. In this connection the institution of characterizations of didactics and characterizations of legitimizations of objectives are recommended. Because a large number of teachers follow the ordering of textbooks (a chronological overview of the literary history) they do not have enough time left to discuss the literature from the period after 1945. Since there is generally speaking rather a large supply of textbooks it would be helpful for the teacher to get more support in the decision making process. In this connection an investigation of the way in which "Guidelines for the selection of a new method in secondary education" functions is recommended. There also seems to be a role cut out for teacher training courses in the decision making process. The descriptive empirical research instrument used in this investigation has proven highly suitable for gaining insight in the way literature textbooks function. Furthermore, the analysis plan for the description of literature textbooks could have a predictive value with regards to the way in which textbooks function.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Verwendung des Literaturbuches Deutsch. Eine Untersuchung über das Verhalten, die Zufriedenheit und die Wünsche von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache an HAVO- und VWO-Schulen hinsichtlich der Literaturbücher.

Zwei Faktoren bildeten den Anlaß zu der vorliegenden Untersuchung. Der erste Faktor ist der Eindruck, daß Deutschlehrer Probleme mit dem Lehrbuch haben, von dem man annimmt, daß es die Struktur und den Inhalt des Literaturunterrichts bestimmt. Der zweite Faktor ist die Tatsache, daß man unzureichend weiß, wie Lehrbücher in der Unterrichtspraxis verwendet werden. Die erste und zentrale Fragestellung der Untersuchung lautet daher: "Wie wird das Lehrbuch im Literaturunterricht Deutsch als Fremdsprache verwendet?" Die zweite, abgeleitete Fragestellung lautet: "Inwiefern ist das [deskriptiv-empirische] Forschungsinstrument, das hier gewählt wurde, geeignet, Einblick in die Verwendung von Büchern für den Literaturunterricht ["das Literaturbuch"] zu gewinnen?" Mehr Einblick in die Verwendung von Literaturbüchern ist notwendig, wenn man das Literaturbuch und den Literaturunterricht besser aufeinander abstimmen will. Die Untersuchung will einen sinnvollen Beitrag zur Praxis des Literaturunterrichts leisten. Die Untersuchung ist deshalb sowohl für Lehrbuchautoren wie auch für Lehrerausbilder und Lehrer von Bedeutung.

Im ersten Kapitel wird das Design der Untersuchung beschrieben. Den deskriptiven Teil bilden ein Studium der bisherigen Sekundärliteratur und eine Beschreibung von Literaturbüchern. Für den empirischen Teil ist für die Datensammlung ein anonymer Fragebogen gewählt worden. Die Verbindung des deskriptiven und des empirischen Teiles der Untersuchung wird dadurch zustande gebracht, daß die Differenzen in der Verwendung, die zusammen eine Art Muster bilden, in die wichtigsten Daten der Beschreibung der Literaturbücher und in die wichtigsten Ergebnisse der Befragung eingebettet werden.

Im zweiten Kapitel werden Faktoren beschrieben, die die Verwendung von (Literatur-)Lehrbüchern in der Unterrichtspraxis beeinflussen könnten. Es werden hauptsächlich Faktoren beschrieben, die nicht das Verhalten des Lehrers, sondern den Einfluß des Staates, die Produktion, die Distribution und die Verwendung betreffen. Das Studium der bisherigen Sekundärliteratur bezog sich auf die modernen Fremdsprachen in der Periode 1968-1989.

Verlag und Autor können in den Niederlanden in hohem Maße den Inhalt der Lehrbücher bestimmen. Außerdem können sie bestimmen, wie die Lehrbücher produziert und distribuiert werden. Der Staat beeinflußt den Lehrbuchmarkt indirekt, weil er eine beratende Aufgabe übernommen hat und außerdem auf dem Lehrbuchmarkt für Ordnung sorgen möchte. In der Unterrichtspraxis wird sowohl

kommerzielles als vom Lehrer erstelltes Material verwendet. Es gibt vier Gruppen von Lehrbuchproduzenten: die Verlage, den Staat, staatliche Institutionen und ideelle Produzenten. Der Umfang des Lehrbuchmarktes wird hauptsächlich bestimmt: durch die Zahl der Schuler an einer Schule, die Preise der Lehrbücher, die Frage, ob die Schuler die Lehrbücher über die Schule mieten können, das Ausmaß, in dem der Lehrer selbst erstelltes Material verwendet, sowie durch den unorganisierten Secondhandmarkt und den Einfluß der Eltern. Das Ausmaß, in dem sich die Lehrer Unterrichtsreformen anschließen, spielt bei der Bestimmung der Zielgruppe des Lehrbuches eine Rolle. Der Lehrbuchautor wird von einem Team von Lehrern, Schulpädagogen, Fachdidaktikern, Formgestaltern und Sachverständigen, die Lehrpläne entwickeln, betreut. Der Autor berücksichtigt bei der Bestimmung der Lehrbuchinhalte den Lehrplan, vor allem aber auch die Jahrespläne einer Schule bezüglich Unterricht und Organisation. Die Formgestaltung spielt bei der Entwicklung eines Lehrbuches eine wichtige Rolle. Allgemein geht man davon aus, daß das Lehrbuch zu einem wichtigen Teil die Struktur und den Inhalt der Unterrichtsstunde bestimmt. Bevor der Lehrer sich für ein bestimmtes Lehrbuch entscheidet, muß er sich daher den Inhalt des Jahresplans der Schule bezüglich Unterricht und Organisation klarmachen. Wenn die Schule die Lehrbücher an die Schuler vermietet, kann das für den Lehrer fachinhaltliche Konsequenzen haben. Angenommen wird, daß das Literaturbuch den Inhalt des Literaturunterrichts in hohem Maße beeinflußt.

Im dritten Kapitel werden anhand eines Analyseschemas die fünf Literaturbücher für Deutsch als Fremdsprache beschrieben, die am häufigsten verwendet werden: *Kurz und bündig*, *Spiegel der deutschen Literatur*, *Zeitbild und Dichtung*, *Deutsche Dichtung* und *Durchblicke*. Das Analyseschema geht von einer dreifachen Funktion des Literaturbuches aus: vom Buch als materiellem und kommerziellem Objekt, vom Buch als Hilfsmittel bei der Unterrichtsvorbereitung des Lehrers und vom Buch als Studienmaterial. Die Analysedaten dienen in der vorliegenden Untersuchung der Stützung der empirischen Daten.

Im vierten Kapitel werden Design, Durchführung und Ergebnisse der Befragung beschrieben. Im Januar 1988 haben Deutschlehrer an HAVO-Schulen (niederländischen Mittelschulen) und VWO-Schulen (niederländischen Schulen mit einem Gymnasialzweig) einen Fragebogen erhalten. Der Fragebogen bezog sich auf die Verwendung der fünf Literaturbücher, die am häufigsten verwendet werden, und auf die Verwendung des Materials, das vom Lehrer erstellt wird. Es wurden 390 Fragebogen zurückgeschickt (d.h. 57%). Mit Hilfe des Fragebogens sollten Daten gesammelt werden über Lehrziele und Hintergründe der Lehrer, sowie über Hauptaspekte der Verwendung des Literaturbuches und des Materials, das vom Lehrer erstellt wird. Die Mehrheit der Lehrer, die ein Lehrbuch benutzen ("die

Lehrbuchbenutzer"), hält sich an die Anordnung des Buches. Die neueren literarischen Perioden und Strömungen werden von mehr Lehrern behandelt als die älteren. Die Mehrheit der Lehrer behandelt weniger als die Hälfte der Lehrbuchtexte. Dreiviertel der Lehrbuchbenutzer behandeln die Fragen und Aufgaben des Buches nie oder nur gelegentlich. Dreiviertel der Lehrbuchbenutzer behandeln die Illustrationen des Buches nie oder nur gelegentlich. Ungefähr die Hälfte der Lehrbuchbenutzer und der Benutzer des vom Lehrer erstellten Materials, wünscht sich ein neues Literaturbuch. Ein solches Buch sollte eine chronologische Übersicht über die Literaturgeschichte, Texte und Lesetips und Fragen und Aufgaben enthalten. Zum Buch sollten außerdem ein Lehrerheft und audiovisuelle Lehrmittel gehören. Aus der Befragung geht aber hervor, daß es auch Unterschiede zwischen HAVO- und VWO-Lehrern und zwischen Lehrbuchbenutzern und Benutzern des vom Lehrer erstellten Materials gibt.

Im fünften Kapitel wird die Auswertung des Materials beschrieben. Differenzen in der Verwendung der untersuchten Literaturbücher hängen vor allem mit der Erfahrung des Lehrers zusammen. Differenzen in der Verwendung des vom Lehrer erstellten Materials hängen vor allem mit den Hintergrundinformationen des Lehrers und dem primären Lehrziel, das der Lehrer verfolgt, zusammen. Die Lehrer halten die Lehrziele 'kulturelle Bildung' und 'Lescfreude' für die wichtigsten zu verfolgenden primären und sekundären Lehrziele. In der Verwendung der einzelnen Literaturbücher und des vom Lehrer erstellten Materials kann nur eine geringe Zahl von Mustern festgestellt werden. Von einem Muster kann man sprechen, wenn bei einer bestimmten Gruppe von Lehrern das Literaturbuch bzw. das vom Lehrer erstellte Material anders verwendet wird als bei den übrigen Gruppen von Lehrern. Bei den HAVO-Lehrern wird das Literaturbuch *Durchblicke* in einer beschränkten Zahl von Aspekten anders als die übrigen Literaturbücher verwendet. Die Differenzen beziehen sich auf den Sprachgebrauch der literarischen Informationen und Texte und auf die Fragen und Aufgaben. Ein kommerzielles Literaturbuch wird in einer beschränkten Zahl von Aspekten anders als das vom Lehrer erstellte Material verwendet. Die Differenzen beziehen sich hauptsächlich auf die literarischen Perioden und Strömungen.

Das sechste Kapitel enthält die Schlußfolgerungen und die Diskussion. Differenzen in der Verwendung der Literaturbücher hängen vielleicht deshalb nicht in hohem Maße mit dem Lehrziel und den Hintergrundinformationen des Lehrers zusammen, weil die Gruppe der Literaturbuchbenutzer in bezug auf diese Aspekte ziemlich homogen zusammengesetzt ist. Das ist der Fall, weil diese Lehrer sich für ein Literaturbuch entschieden haben. Die Anordnung und der Inhalt des Literaturbuches üben einen gewissen Einfluß auf die Verwendung des Literaturbuches und folglich auf den Inhalt des Literaturunterrichts aus. Die

Verwendungsmuster beziehen sich vor allem auf die Wahl der Kapitel und der Schriftsteller und auf die Art der literarischen Informationen und die Art der Texte. Die Lehrziele 'kulturelle Bildung' und 'Lese Freude' haben in der Periode 1980-1988 mehr Anhänger gefunden. Das ging vor allem auf Kosten des Lehrzieles 'literaturästhetische Bildung'. Die meisten Lehrer versuchen sowohl das Lehrziel 'kulturelle Bildung' als das Lehrziel 'Lese Freude' zu verwirklichen. Zur Auswertung des Materials in bezug auf die Verwendung der Literaturbücher wurden die Befragten in Lehrzielgruppen eingeteilt. Die Auswertung hat wenig signifikante Zusammenhänge ergeben. Das hängt möglicherweise mit dem Eindruck zusammen, daß die Lehrer den Inhalt des Lehrzieles 'Lese Freude, in diesem Falle schülerorientiert' durch 'Literatur mit Freude lesen' ersetzt haben. Der ursprüngliche Inhalt des Lehrzieles ist verflacht. In diesem Rahmen wird dafür pladiert, Charakterisierungen der didaktischen Vorgehensweisen und der Lehrziele zu formulieren. Bei der Formulierung der Charakterisierungen der Lehrziele sollte man sich vor allem mit den Begründungen befassen, die die Lehrer für die Befolgung eines bestimmten Lehrzieles nennen. Da die Lehrer sich nach der Anordnung der Literaturbücher (einer chronologischen Übersicht über die Literaturgeschichte) richten, behandelt ein beträchtlicher Teil dieser Lehrer die Literatur nach 1945 aus Zeitmangel nicht. Weil das Lehrbuchangebot im allgemeinen ziemlich groß ist, wäre dem Lehrer geholfen, wenn man ihm bei der Wahl eines neuen Literaturbuches mehr Unterstützung als bisher geben würde. In diesem Rahmen wird dafür pladiert, zu untersuchen, wie die "Handreichung für die Wahl eines neuen Lehrbuches an weiterführenden Schulen" verwendet wird. Auch die Lehrerausbilder könnten bei (der Vorbereitung) der Wahl der Lehrbücher eine Rolle spielen.

Mit dem deskriptiv-empirischen Forschungsinstrument, das in der vorliegenden Arbeit angewandt wurde, konnten wichtige Einblicke in die Verwendung der Literaturbücher gewonnen werden. Darüber hinaus könnte das Analyseschema, das für die Beschreibung der Literaturbücher angewandt wurde, einen prognostischen Wert in bezug auf die Verwendung der Literaturbücher haben.

CURRICULUM VITAE

Eus Schalkwijk werd op 14 augustus 1960 geboren in Zutphen. Hij studeerde van 1979 tot en met 1986 Duitse Taal- en Letterkunde aan de Universiteit van Nijmegen. Tijdens zijn studie gaf hij als vervanger les op het Bisschoppelijk College te Weert en het Rivendell College (thans Comenius College) te Uden en was hij werkzaam in het volwassenenonderwijs.

In de jaren 1987 - 1990 was hij als medewerker vakdidactiek aan de Vakgroep Duits van voornoemde universiteit verbonden. Sinds januari 1989 is hij als vakdidacticus Duits part-time gedetacheerd bij de universitaire lerarenopleiding (UNILO) van deze universiteit.

Sinds 1989 is hij lid van de landelijke werkgroep 'Deutsch macht Spaß ... und bringt dich weiter'.

Stellingen behorende bij:

Eus Schalkwijk

Het functioneren van het literatuurboek Duits

Proefschrift, 1990

1. De kwaliteit van de lerarenopleiding wordt bevorderd, indien de opleiding naast de typering van doelstellingen, die de docenten zeggen na te streven, beschikt over de typering van legitimaties van deze doelstellingen en over de typering van de door de docenten daarbij gehanteerde didactieken.
(cf. dit proefschrift, hoofdstuk 6)
2. Het keuzeproces van leerboeken wordt kwalitatief aanzienlijk verbeterd, wanneer de auteurs de leerboeken zouden beschrijven aan de hand van een gestandaardiseerde lijst met aandachtspunten.
(cf. dit proefschrift, hoofdstuk 6)
3. De interesse en het begrip voor oudere literatuur wordt bij de leerling eerder gewekt, wanneer de docent de moderne literatuur als uitgangspunt neemt en vervolgens verbanden met de oudere literatuur legt.
(cf. Van 't Hoff Stolk-Huisman 1963 en Würzner 1968)
4. Een literaire tekst heeft voor de leerling meer waarde, wanneer het feitelijke lezen en de eerste korte bespreking van de tekst vooraf gaan aan de behandeling van de literaire periode c.q. stroming waartoe de tekst gerekend wordt.
5. De opvatting dat de assistent-in-opleiding voor een deel van de aanstellingstijd niet-produktief is, kan alleen van toepassing zijn op de aio, die binnen zijn aanstellingstijd promoveert.
6. De 'Stichting ter bevordering van de Duitse taal in Nederland' en haar werkgroep 'Deutsch macht Spaß' zullen bij gebrek aan initiatief van de kant van de overheid een belangrijke rol op zich moeten nemen bij het terugdringen van het aanstaande tekort aan docenten Duits.
7. De mondiale successen van Nederlandse wielrensters met name bij massasprints, maar ook op het onderdeel achtervolging, kunnen voor een belangrijk deel toegeschreven worden aan de meer dan gemiddelde snelheid waarmee Nederlandse vrouwen gedwongen zijn 's avonds over straat te fietsen.

